

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 69, Т. 1

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. 198 с. Т. 1.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони: +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 26.02.2020 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 05.02.2020.
Підписано до друку 02.03.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>І. В. Батрун</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ПОНЯТТЯ Й СУТНІСТЬ.....	8
<i>Т. М. Калініченко</i> ФОРМУВАННЯ НОВОЇ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ТОТАЛІТАРНОЇ СИСТЕМИ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....	14
<i>А. М. Никифоров</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗЕМЛЯХ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	19
<i>Я. В. Приступа</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ.....	24
<i>І. В. Таможська</i> ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	32
<i>Ахмед Халілі</i> ВНЕСОК АРАБСЬКИХ УЧЕНИХ-МИСЛИТЕЛІВ У СВІТОВУ МАТЕМАТИЧНУ НАУКУ.....	37
<i>М. В. Чернявська</i> ПОШИРЕННЯ ДОСВІДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ПОВОЄННИХ РОКІВ.....	41

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Г. В. Баєрїй</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ Й ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	46
<i>Р. О. Бакуменко</i> СКЛАДНИКИ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ.....	51
<i>В. В. Городиська</i> УПРОВАДЖЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	56
<i>Є. З. Добродуб, Д. М. Циганок, В. М. Поголоцький</i> ПРИЧИНИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ 3–5 РОКІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ КАРАТЕ.....	62

<i>К. В. Жмак</i> ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ.....	66
<i>Ю. С. Запорожцева</i> СТРАТЕГІЯ СУПЕРВІЗІЇ (НАСТАВНИЦТВА) ЯК ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	70
<i>А. А. Зарицька, А. О. Зарицький</i> ТЕХНОЛОГІЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА КРІЗЬ ПРИЗМУ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	74
<i>В. В. Іванова</i> ВПЛИВ САМООСВІТИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	79
<i>С. М. Івах, І. Л. Паласевич</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ.....	84
<i>Г. Г. Кружило</i> ПРОБЛЕМА СПОРТИВНИХ СПОРУД ПІСЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ОЛІМПІЙСЬКИХ ІГОР.....	88
<i>Л. М. Ликтей</i> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	92
<i>Н. В. Меркулова, М. Ю. Іванікова</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ІГОР У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	97
<i>Н. М. Миськова</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	102
<i>Г. С. Мільчевська, Г. Ель Хатрі, Н. О. Малютіна</i> ТРЕНІНГОВА РОБОТА В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА У ГРОМАДІ.....	106
<i>О. І. Pylypyshyn, L. M. Lykha</i> SOCIAL, ECONOMIC, HISTORICAL AND POLITICAL TRENDS AFFECTING THE ROLE OF NURSES EDUCATION	111
<i>Я. М. Полупанова</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	118
<i>О. Ю. Поп</i> ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ.....	123
<i>О. Л. Притула</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ І ЗДОРОВОЇ МОЛОДІ НА БАЗІ КОЗАЦЬКОГО БОЙОВОГО МИСТЕЦТВА «СПАС».....	128

<i>А. М. Сенік</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ.....	132
---	-----

<i>О. А. Stukalo</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE VETERINARIAN'S PREPARATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	136
--	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Н. А. Басюк</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	140
--	-----

<i>О. В. Білик, О. Г. Куцик, Н. В. Король</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	145
---	-----

<i>О. М. Букатова, О. В. Федорова, Л. Г. Яренчук</i> ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ І ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	150
--	-----

<i>О. І. Верітов</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	157
---	-----

<i>А. А. Загородня</i> СИСТЕМА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ.....	163
--	-----

<i>С. В. Майданенко</i> РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ ВІДПОВІДНО ДО НАДБАНЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ.....	168
--	-----

<i>Л. А. Окаєвич</i> ОРАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НУШ: ПРИЙОМИ ТА ПОРАДИ	172
--	-----

<i>Ж. В. Петрочко</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ – КОЛИШНІХ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У НОВОМУ ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	177
---	-----

<i>Т. В. Рогова</i> ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПОТУЖНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНИХ ДИТЯЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	183
--	-----

<i>І. І. Садова</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....	188
--	-----

<i>Dariusz Skalski, Oksana Zabolotna</i> CURRENT CHALLENGES IN PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION IN POLISH SCHOOL.....	193
--	-----

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Batrun I.</i> NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION: THE CONCEPT AND THE ESSENCE.....	8
<i>Kalinichenko T.</i> FORMATION OF A NEW MODEL OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF THE SOVIET TOTALITARIAN SYSTEM IN THE 20TH OF THE XX CENTURY.....	14
<i>Nykyforov A.</i> ON INTRODUCTION OF DECORATIVE ART TEACHING IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION IN THE LANDS OF UKRAINE AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	19
<i>Prystupa Ya.</i> TERMINOLOGICAL APPARATUS OF NATURAL EDUCATION.....	24
<i>Tamozhska I.</i> LEGISLATIVE PROVISION FOR THE PROCESS OF ACADEMIC STAFF TRAINING IN UKRAINIAN UNIVERSITIES (THE SECOND HALF OF XIX – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY).....	32
<i>Khalili Akhmed</i> CONTRIBUTION OF ARAB SCHOLARS IN THE WORLD MATHEMATICAL SCIENCE.....	37
<i>Cherniavska M.</i> DISSEMINATION OF EXPERIENCE OF EDUCATIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL PRACTICE OF POSTWAR YEARS.....	41
THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION	
<i>Bahrii H.</i> PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALITIES IN THE FIELD OF ENERGY-SAVINGS AND ENERGYEFFECTIVE TECHNOLOGIES.....	46
<i>Bakumenko R.</i> COMPONENTS OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF THE OPERATIONAL-TACTICAL LEVEL STAFF OFFICERS.....	51
<i>Horodyska V.</i> INTRODUCING ART THERAPY AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY TO PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	56
DOBRODUB YE., TSYHANOK D., POVOLOTSKYI V. REASONS AFFECTING ADAPTATION OF CHILDREN 3–5 YEARS AGO.....	62
<i>Zhmak K.</i> PECULIARITIES OF MORAL EDUCATION OF YOUTH AT THE CURRENT STAGE OF THE ESTABLISHMENT OF UKRAINE.....	66

<i>Zaporozhtseva Yu.</i> MENTORING STRATEGY (SUPERVISION) TO SUPPORT THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN EDUCATOR.....	70
<i>Zarytska A., Zarytskyi A.</i> TECHNOLOGY VOCAL TRAINING OF BACHELOR OF MUSICAL ART THROUGH THE PRISM ACMEOLOGICAL APPROACH.....	74
<i>Ivanova V.</i> THE SELF-EDUCATION INFLUENCE OF THE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND ON PROVIDING EDUCATIONAL PROFESSIONAL PROTECTION.....	79
<i>Ivakh S., Palasevych I.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE IN THE PROCESS OF COMMUNICATION WITH ADULTS.....	84
<i>Kruzhylo G.</i> THE PROBLEM OF SPORTS FACILITIES AFTER THE OLYMPIC GAMES.....	88
<i>Lyktei L.</i> COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF METHOD COMPETENCE OF TEACHERS OF HUMANITIES I N PEDAGOGICAL COLLEGES.....	92
<i>Merkulova N., Ivanikova M.</i> ON THE PROBLEM OF THE USE OF NATURAL GAMES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	97
<i>Myskova N.</i> PATRIOTIC UPBRINGING OF PRE-SCHOOL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION.....	102
<i>Milchevska H., El Khatiri H., Maliutina N.</i> TRAINING WORK IN THE CONDITIONS OF EDUCATION INSTITUTIONS AND IN THE COMMUNITY.....	106
<i>Pylypyshyn O., Lykha L.</i> SOCIAL, ECONOMIC, HISTORICAL AND POLITICAL TRENDS AFFECTING THE ROLE OF NURSES EDUCATION	111
<i>Polupanova Ya.</i> LEGISLATIVE PROVISION OF INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE.....	118
<i>Pop O.</i> MAIN DEFINITIONS OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CANADA'S SECONDARY SCHOOLS.....	123
<i>Prytula O.</i> THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF EDUCATION OF PATRIOTIC AND HEALTHY YOUTH ON THE BASE OF THE COSACK MARTIAL ARTS «SPAS».....	128

Senyk A.
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECT APPLICATION
OF ART THERAPY IN ADOLESCENT WORK.....132

Stukalo O.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE VETERINARIAN'S PREPARATION
FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....136

SCHOOL

Basyuk N.
HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT:
THEORETICAL ASPECT.....140

Bilyk O., Kutsik O., Korol N.
CHARACTERISTICS OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER
TO WORK WITH PARENTS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT.....145

Bukatova O., Fedorova O., Yarenchuk L.
APPLICATION OF MODERN METHODS AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
FOR QUALITY ASSURANCE OF EDUCATIONAL PROCESS
IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT
OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGIES.....150

Veritov O.
ENTREPRENEURIAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN UKRAINE: FORMATIVE ASPECT.....157

Zahorodnia A.
PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM IN OLDER SCHOOL
IN INDEPENDENCE DAY.....163

Maidanenko S.
THE DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL GIFT OF CHILDREN
IN ACCORDANCE WITH THE HERITAGE OF THE UKRAINIAN PEOPLE.....168

Okaievych L.
PUBLIC SPEAKING IN THE PRACTICAL ACTIVITY OF
A NUSH TEACHER: TECHNIQUES AND TIPS.....172

Petrochko Zh.
ADAPTATION OF FORMER PUPILS OF INSTITUTIONAL CARE FACILITIES
AND EDUCATION OF CHILDREN IN NEW SCHOOL ENVIRONMENT.....177

Rogova T.
FACILITATION AS A POWERFUL TOOL OF TEAM INTERACTION
IN THE ACTIVITIES OF SCHOOL CHILDREN'S ORGANIZATIONS.....183

Sadova I.
INCLUSIVE EDUCATION IN THE COUNTRIES OF EUROPE.....188

Dariusz Skalski, Oksana Zabolotna
CURRENT CHALLENGES IN PHYSICAL
AND HEALTH EDUCATION IN POLISH SCHOOL.....193

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.1>

I. В. Батрун

кандидат педагогічних наук,
учитель російської мови та літератури
Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 101
Харківської міської ради Харківської області

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ПОНЯТТЯ Й СУТНІСТЬ

У статті представлено результати аналізу поняття й сутності національно-патріотичного виховання в історико-педагогічній літературі. Автор дійшов висновку, що патріотизм є явищем генетичним і немислимий без національного підґрунтя, оскільки живиться історичною пам'яттю народу. Аналіз різних підходів науковців до визначення поняття «патріотизм» дав змогу виділити такі аспекти цього явища: патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, зумовлене світоглядом людини, її належністю до етнічної спільноти; патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності; патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу, тощо. З'ясовано, що нові світоглядні орієнтири, що постали нині перед вихованням підростаючого покоління, з'являються не лише в результаті цілеспрямованої педагогічної діяльності, а й під впливом самого життя, навколишньої дійсності, середовища. Педагоги, класні керівники в основу системи громадянського виховання покладають процес розвитку особистості – її здібностей, інтересів, нахилів, національної свідомості й самосвідомості, соціального досвіду. Весь процес діяльності педагога в закладі освіти спрямований на виховання громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, творити себе і своє життя, відповідати за власні дії та вчинки, впливаючи так не лише на власне життя долю, а й на становище й долю класу, школи, суспільства загалом. Такий громадянин відзначається високим рівнем національної та правової свідомості й самосвідомості, громадянською й соціальною відповідальністю, мужністю, готовністю працювати в ім'я розквіту України, усвідомленням необхідності досконалого знання державної мови, здатністю неупереджено ставитися до культури інших народів; повагою до Конституції, законів своєї держави, потребою в їх дотриманні. Йому також властиві високі інтелектуальні, духовні, трудові, художньо-естетичні риси, розумні потреби й установки, прагнення до розвитку творчих здібностей, самовираження, самоствердження й самореалізації, активної діяльності, спрямованої на участь у справах і житті класу, школи, суспільства; реалізацію його демократичних і гуманістичних начал, здатність до виконання громадянського обов'язку.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, навчально-виховна робота, громадянське виховання, національно-патріотичне виховання.

Постановка проблеми. В умовах ґрунтовних політичних, економічних і соціальних змін, що торкнулися всіх галузей життя сучасного українського суспільства, виникла необхідність виробити якісно нові підходи до навчально-виховного процесу. Нові світоглядні орієнтири, що постали нині перед вихованням підростаючого покоління, з'являються не лише в результаті цілеспрямованої педагогічної діяльності, а й під впливом самого життя, навколишньої дійсності, середовища.

Педагоги, класні керівники в основу системи громадянського виховання покладають процес розвитку особистості – її здібностей, інтересів, нахилів, національної свідомості й самосвідомості, соціального досвіду. Весь процес діяльності педагога в закладі освіти спрямований на вихо-

вання громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, творити себе і своє життя, відповідати за власні дії та вчинки, впливаючи так не лише на власне життя долю, а й на становище й долю класу, школи, суспільства загалом.

Такий громадянин відзначається високим рівнем національної та правової свідомості й самосвідомості, громадянською й соціальною відповідальністю, мужністю, готовністю працювати в ім'я розквіту України, усвідомленням необхідності досконалого знання державної мови, здатністю неупереджено ставитися до культури інших народів; повагою до Конституції, законів своєї держави, потребою в їх дотриманні. Йому також властиві високі інтелектуальні, духовні, трудові, художньо-естетичні риси, розумні потреби й установки,

прагнення до розвитку творчих здібностей, самовираження, самоствердження й самореалізації, активної діяльності, спрямованої на участь у справах і житті класу, школи, суспільства; реалізацію його демократичних і гуманістичних начал, здатність до виконання громадянського обов'язку.

Успішність вирішення означеної проблеми залежить від нагального перегляду навчальних і виховних програм закладів загальної середньої та позашкільної освіти, взаємовідносин школи й сім'ї, пошуку досконалих механізмів патріотичного виховання. Проте реалізація такого важливого завдання ускладнюється тим, що традиційний підхід до виховання особистості через систему спільних зусиль закладів загальної середньої освіти (далі – ЗСО) та сім'ї не завжди є ефективним. Більше того, дослідники констатують, що в системі виховання дитини не існує єдино правильної й обґрунтованої програми впливу на особистість із метою розвитку патріотичних почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна педагогічна наука пропонує низку напрямів патріотичного виховання: патріотизм у контексті особистісно орієнтованої моделі виховання (В. Болгаріна [3]); патріотичні традиції сімейного виховання (Т. Алексеєнко [1], Т. Кравченко [13]); виховання патріотизму на основі національно-культурних традицій (О. Докукіна [9], О. Гевко [8]); виховання патріотизму в дітей і молоді в сучасних умовах (Ю. Руденко [18], К. Чорна [24]); теоретико-педагогічні основи виховання патріотизму (Ю. Гапон [6]); вивчення патріотизму в системі духовно-моральних цінностей особистості (Г. Шевченко [25], Т. Бутківська [4], К. Журба [10]).

Система навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі позитивно впливає на процес розвитку та формування особистості. Процеси навчання й виховання невід'ємні один від одного, взаємопов'язані між собою й тривають упродовж життя, формують науковий світогляд особистості. У різні часи та епохи школа й сім'я ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни.

Проте сучасна школа ще не пододала негативні стереотипи, не поставила особистість у центр виховної системи. У закладах освіти ще й досі відсутні цілісність і систематичність в організації взаємозв'язку загальноосвітньої школи та сім'ї щодо патріотичного виховання молодших школярів. У виховному процесі важливе місце мають посісти народна філософія, народна мудрість, національні ідеї та ідеали, що є тим підґрунтям, на якому зростає національна свідомість, гідність і самоповага.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури охарактеризувати поняття й сутність національно-патріотичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Розбудова сучасного суспільства, а разом із ним і систем

освіти змушує по-новому підходити до патріотичного виховання учнів. Зі зміною ідеології у виховному процесі відчутна невизначеність щодо організації формування патріотизму молодших школярів. Сьогодні під час організації патріотичного виховання спостерігаємо чимало проблем. Найпоширенішою з них є невміння педагогів моделювати систему патріотичного виховання.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови патріотичного виховання закладені в давньоруську епоху (Б. Лихачов [14]) і представлені в народній педагогіці (В. Мацюк, О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко [15]).

У 90-і роки ХХ ст. спостерігається комплексне вивчення проблеми патріотичного виховання. У багатьох працях і наукових розвідках висвітлено актуальні для того часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складника національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини. Так, якщо одні дослідники розглядають патріотичне виховання як складник ідейно-політичного (Л. Болотіна, Н. Конанихін, Л. Спін та ін.) та морального (Л. Міщенко, Н. Щуркова, І. Харламов, І. Ільїн та ін.) виховання, то інші виокремлюють його в самостійний розділ теорії виховання (О. Вирщиків, А. Лукінова, Н. Іпполітова).

В означений період неабиякий інтерес становлять також наукові праці І. Валєєвої [5], що дали змогу розкрити особливості патріотичного виховання на сучасному етапі, зокрема досліджено формування патріотичного виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки, представлено авторську структурно-змістову модель, побудовану відповідно до соціального замовлення держави й суспільства, вираженого в різнобічному розвитку особистості дитини, формуванні навичок саморозвитку особистості з дошкільного дитинства. Центральним системотворчим компонентом цієї моделі є патріотичне виховання молодших школярів у ході спільної діяльності педагогів, дітей і батьків.

Сучасна дослідниця проблеми патріотичного виховання О. Коркішко [12] структуру патріотизму пропонує розглядати через ставлення до себе (національна самосвідомість, честь, гідність, щирість, доброта, терплячість, чесність, порядність); до людей (толерантність, національний такт, милосердя, благородство, справедливість, готовність допомогти; усвідомлення своєї належності до українського народу як його представника; відповідальність перед своєю нацією); до Батьківщини (віра, надія, любов, громадянська відповідальність, вірність, готовність стати на захист, бажання працювати для розвитку країни, підносити її міжнародний авторитет, повага до Конституції та законів держави; гордість за успіхи держави, біль за невдачі, суспільна активність

та ініціативність); до національних цінностей (володіння українською мовою, бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; сприяння розвитку духовного життя українського народу; поважне ставлення до національних і державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі). Особливо важливо, зауважує О. Коркішко, вчасно закласти дитині основи істинної людини-патріота, яка не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, а активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури та господарства; захищає честь своєї держави, примножує її багатства [11]. Як підкреслює вчена, дієвості й ефективності патріотичного виховання сприятиме врахування таких закономірностей виховного процесу, як єдність навчання, виховання й розвитку дитини в навчально-виховному процесі; єдність роботи педагогічного й учнівського колективів школи; прагнення вчителя бути взірцем для школярів; поступове включення учнів у навчально-виховний процес, що сприяє їхній роботі над собою.

На думку В. Гарнійчук, система патріотичного виховання має бути орієнтована на формування всіх складників патріотизму в їх єдності. Емоційно-вольовий компонент науковець називає визначальним у формуванні патріотизму школяра, адже він включає почуття належності до українського народу, любов до України, оптимізм, віру в можливість досягнути зміни життя на краще. Основою патріотичного виховання при цьому є становлення особистості, яка знає історію, культуру, знайома з правами й обов'язками громадянина. Діяльнісний компонент включає вміння та навички творчої громадської діяльності й поведінки. Виховати свідомого громадянина й патріота, зауважує В. Гарнійчук, – це сформувати в особистості комплекс якостей, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, учинків, поведінки (любов до Батьківщини, свого народу; інтерес до минулого, нинішнього й майбутнього країни; висока правосвідомість, повага до Конституції, знання законів держави, прийнятих у ній правових норм, потреба в їх дотриманні; громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність та активність; готовність захищати Батьківщину, підносити її міжнародний авторитет; досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя; повага до традицій та звичаїв рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію, матеріальні й духовні цінності

народу; гуманістична моральність, під якою розуміють доброту, чесність, совісність, відповідальність, самоповагу; шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, що населяють країну, високу культуру міжетнічного спілкування; нетерпиме ставлення до порушників законів країни, до аморальних вчинків, вандалізму, расизму, шовінізму; прагнення до самовдосконалення своїх патріотичних рис) [7].

К. Чорна важливими якостями українського патріотизму називає турботу про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної держави, готовність відстоювати незалежність Батьківщини. При цьому дослідниця зазначає, що «патріотичне виховання повинно стати серцевиною всієї діяльності школи як у процесі навчання, так і позакласній роботі» [23].

І. Бех і К. Чорна в роботі «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» акцентують увагу на тому, що «в центрі системи патріотичного виховання особистість дитини є найвищою цінністю» [2]. На їхню думку, метою системи патріотичного виховання на цьому етапі та на перспективу передусім має бути виховання патріота України, який орієнтований не лише на національні цінності, а й на повагу до цінностей інших культур; прагне в розумних межах поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави й інших людей; здатний правильно обирати життєві цілі; розуміє демократію як реальне народовладдя. Досягнення цілей системи патріотичного виховання вимагає у зв'язку з цим дотримання наукового підходу до організації цього процесу, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників, що його детермінують (раціональність, об'єктивність, наукова картина світу).

Шляхом теоретичного аналізу в структурі патріотизму школярів нами виокремлено когнітивний, етноідентифікаційний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти, які в сутності розкривають системний зміст цього поняття. Когнітивний компонент репрезентує знання про історію й сучасне рідного народу, про особливості малої батьківщини, її минуле. Результатом його сформованості в старшокласників постає цілісна світоглядно-ціннісна картина сприйняття й розуміння світу. Етноідентифікаційний компонент включає національні цінності, що охоплюють сутність національної самосвідомості (глибоке розуміння рідної місцини, звичаїв, традицій рідного краю, українського народу), усвідомлення старшокласниками духовних надбань, своєрідності, унікальності, неповторності національних почуттів інших народів, виявлення толерантності до інших культур, народів. Емоційно-мотиваційний компонент виявляється в глибокому почутті любові, поваги

до рідного народу, у розвитку внутрішніх мотивів школярів, серед яких визначальними є мотиви самоствердження, самовираження та самореалізації. Практичний компонент патріотизму передбачає сформованість пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних, емпатійних умінь і вмій суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що сприяють розвитку патріотичних звичок школярів, які завдяки зміцненню внутрішньої мотивації вважаються основою утвердження патріотичних переконань.

Педагогічними умовами формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї визначено забезпечення наступності й гармонізації змісту формування патріотичних якостей учнів початкової школи на основі взаємної довіри між педагогами й батьками, урахування своєрідності умов життя кожної сім'ї, рівня підготовленості батьків у питаннях патріотичного виховання; формування позитивного ставлення батьків і педагогів до досліджуваного процесу; узгодження виховних дій школи й сім'ї у формуванні патріотичних якостей учнів початкової школи.

Сучасна дослідниця Н. Михальченко, яка вивчає проблему формування патріотичної рефлексії в молодших школярів, пропонує реалізовувати такі ціннісні орієнтири в сім'ї, що сприяють розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів: формування патріотичної свідомості й самосвідомості кожного члена родини як громадянина, опираючись на сімейні традиції, досвід старших поколінь, любов до природи, рідної землі, свого народу; готовність до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей, відчуття своєї причетності до розбудови національної держави; патріотизм, котрий утверджує національну гідність, прилучає кожного до практичних громадянських справ, формує почуття гідності й гордості за свою Батьківщину [16]. Головна умова патріотичної рефлексії, на думку науковця, – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні й захисті домашнього вогнища [17].

Крім того, Н. Михальченко зазначає, що серед соціальних детермінант розвитку патріотичної рефлексії найбільш вагомими є школа та сім'я. Рівень розвитку патріотичної рефлексії учнів 1–4 класів залежить як від змісту навчально-виховного процесу, так і від рівнів розвитку психолого-педагогічної готовності педагогів до організації та проведення заходів патріотичного виховання молодших школярів, зокрема їхніх організаторських, комунікативних здібностей, стилів впливу, виховання дітей, мотивації досягнень успіхів тощо.

Негативно позначаються на розвитку патріотичної рефлексії умови патріотичного виховання

дітей у сім'ї, рівень патріотичної свідомості самих батьків, матеріальне благополуччя, морально-психологічний клімат сім'ї тощо. При цьому важливу роль відіграють механізми етнічної, статеворольової ідентифікації, ментальність (традиції, звичаї, фольклор тощо) народу, що формують у дітей специфічне світобачення, суб'єктивні переживання, патріотичну поведінку.

Основними якісними показниками рівнів розвитку патріотичної рефлексії в молодших школярів є рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ; емоційне реагування на суспільні справи, власну участь у патріотичних вчинках; самооцінка своїх соціально-значущих вчинків.

Найвпливовішими засобами формування в учнів патріотичної рефлексії, на думку Н. Михальченко, є українська державна, національна символіка і фольклор, а отже, виховна робота повинна бути передусім спрямована на оволодіння дітьми змістом символіки, її ідейним і морально-духовним багатством. Учні початкової школи здатні емоційно сприймати й глибоко усвідомлювати матеріал про патріотичні символи, ідеї та цінності, які розвивалися віками й у високохудожній формі фіксувалися в численних жанрах усної народної творчості [17].

Також необхідно відзначити, що в дослідженні питань патріотичного виховання ключове значення мають роботи В. Сухомлинського, який уважав, що школа повинна виховувати в учнів прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової й суспільної діяльності. При цьому одним із головних виховних завдань школи є підготовка учнів до простої, повсякденної праці для суспільства як до патріотичної діяльності, причому сама діяльність дітей, організована педагогами із цією метою, становить рушійну силу формування особистості підростаючого покоління.

Відомо, що Василь Олександрович збагатив новими ідеями теорію сімейного виховання, зокрема психолого-педагогічні аспекти шкільно-сімейної взаємодії. Він уважав, що без вирішення цієї проблеми «неможлива ні родина, ні школа, ні моральний прогрес суспільства». Педагог підкреслював: «Любов до Батьківщини є основою морально-патріотичного виховання молоді. Моральна вихованість, духовна шляхетність людини в роки отрочества досягаються тим, що вона бачить світ через свій обов'язок перед Батьківщиною, найдорожчою святинєю єдності громадянських думок, почуттів і діяльності, щоб почуття, переживання виражалися в благородних вчинках, у праці для людей, для суспільства, для Батьківщини» [20].

Ми поділяємо думку В. Сухомлинського, що всі шкільні проблеми і труднощі росту, які виникають у процесі виховання дітей, не лише стосуються навчального закладу, а й беруть свій початок

у сім'ї. То ж досягти успіху у вихованні підростаючого покоління можливо лише спільними зусиллями сім'ї та школи. У цьому контексті особливе значення мають морально-етичні цінності й батьківський авторитет [22].

Насамкінець хочемо зауважити словами видатного педагога Сухомлинського, які й сьогодні, на початку XXI століття, не втрачають своєї актуальності: «Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним становленням особистості. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки й діла дуже тісно пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею» [21].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене та враховуючи різні підходи науковців до визначення поняття патріотизму, зауважимо, що означене явище варто розглядати з різних сторін, як-от: патріотизм як почуття (ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, зумовлене світоглядом людини, її належністю до етнічної спільноти); патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності; патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу; патріотизм як безпосередній прояв любові до рідного краю в учинках людей, активно діяльна самореалізація на благо Вітчизни.

Отже, без сумніву, патріотизм завжди був і надалі залишається явищем конкретно історичним: його неможливо уявити без національного підґрунтя, оскільки живиться він передусім історичною пам'яттю народу. Саме це в умовах становлення Нової української школи спонукає ЗСЗО змінювати пріоритети в навчально-виховному процесі, упроваджувати новітні педагогічні технології та системи, надаючи патріотичному вихованню пріоритетну роль.

Список використаної літератури:

1. Алексєєнко Т.Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини : науково-методичний посібник. Київ, 2004. 96 с.
2. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Шкільний світ. 2007. № 13. С. 2–12.
3. Болгаріна В. Виховання: пошук культурної парадигми. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць : у 2 кн. Київ : Ін-т проблем виховання АПН України, 2002. Кн. 1. С. 26–30.
4. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 130–137.
5. Валеєва Г.Х. Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогике : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 2006. 190 с.
6. Гапон Ю. Виховання потребує концептуальних змін. Директор школи. 2002. № 14. С. 14–15; № 15. С. 10–12.
7. Гарнійчук В. Прогностична модель виховання патріотизму старших підлітків у позаурочній діяльності. Рідна школа. 2008. № 11. С. 30–33.
8. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 191 с.
9. Доукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1993. 176 с.
10. Журба К.О. Виховання патріотизму молодших підлітків у взаємодії сім'ї та школи. Класний керівник. 2011. № 11/12 (95/96). С. 2–63.
11. Коркішко О. Методика дослідження патріотичних почуттів молодших школярів загальноосвітньої школи. Гуманізація навчально-виховного процесу : науково-методичний збірник / за ред. проф. В.І. Ситченка. Слов'янськ : СДПУ, 2009. Вип. 46. С. 222–226.
12. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Слов'янськ, 2004. 243 с.
13. Кравченко Т.В. Вчителі і батьки – вихователі. Київ : НДІ педагогіки УРСР, 1990. 190 с.
14. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания. Педагогіка. 2007. № 9. С. 60–65.
15. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 447 с.
16. Михальченко Н. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї. Психологія і суспільство. 2005. № 1. С. 69–75.
17. Михальченко Н.В. Формування патріотичної рефлексії молодшого школяра у віковій розгортці. Вісник Одеського національного університету : збірник наукових праць / за ред. С.М. Андрієвського та ін. Одеса : Вид-во ОНУ, 2005. Т. 10. Вип. 10. С. 84–91.
18. Руденко В.И. Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : РГБ, 2005. 160 с.
19. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. Москва, 1980. 144 с.

20. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. Київ : Рад. школа, 1965. С. 80.
21. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Москва : Мол. гвардия, 1971. С. 105–197.
22. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
23. Чорна К. Національна ідея як фактор становлення патріотизму у дітей та молоді. Шлях освіти. 2008. № 3. С. 5–11.
24. Чорна К.І. Патріотичне виховання школярів в умовах модернізації суспільних змін в контексті педагогічного доробку О.А. Захаренка. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць / за ред. І.Д. Бех. Кам'янець-Подільський : Вид. Зволейко Д.Г., 2010. Вип. 14. Кн. 2. С. 603–612.
25. Шевченко Г.П. Духовність та духовна культура. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2006. 256 с.

Batrun I. National-patriotic education: the concept and the essence

The article presents the results of the analysis of the concept and essence of national-patriotic education in historical and pedagogical literature. The author came to the conclusion that patriotism is a genetic phenomenon and unthinkable without a national basis because it feeds on the historical memory of the people. The analysis of different approaches of scientists to defining the concept of "patriotism" made it possible to distinguish the following aspects of this phenomenon: patriotism as a feeling: attitude to the Motherland, people, society, moral feeling, conditioned by the worldview of a person, his belonging to the ethnic community; patriotism as one of the powerful and permanent motives of social activity; patriotism as a system of views, ideas, resulting from the assimilation of culture, traditions, customs of its people, etc. It is found that the new worldviews, which are now before the upbringing of the younger generation, occur not only as a result of purposeful pedagogical activity, but also under the influence of life itself, the environment, the reality, the environment. Teachers, class leaders at the heart of the system of civic education lay the process of personality development – its abilities, interests, inclinations, national consciousness and consciousness, social experience. The whole process of the teacher's activity in the educational establishment is aimed at educating the patriot citizen, able to build a sovereign Ukraine, to create himself and his life, to be responsible for his own actions and actions, thus influencing not only his own life the destiny, but also the status and destiny of the class, schools, society in general. Such a citizen is characterized by a high level of national and legal consciousness and self-awareness, civic and social responsibility, courage, readiness to work in the name of prosperity of Ukraine, an awareness of the need for a perfect knowledge of the national language, the ability to impartially relate to the culture of other peoples; respect for the Constitution, the laws of their state, the need to comply with them. He is also characterized by high intellectual, spiritual, work, artistic and aesthetic traits, reasonable needs and attitudes, desire for the development of creative abilities, self-expression, self-affirmation and self-realization, active activity aimed at participation in the affairs and life of the class, school, society; the realization of his democratic and humanistic principles, his ability to fulfill his civic duty.

Key words: patriotism, patriotic education, educational work, civic education, national patriotic education.

Т. М. Калініченкокандидат педагогічних наук,
викладач кафедри романської філології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ НОВОЇ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ТОТАЛІТАРНОЇ СИСТЕМИ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті проаналізовано та систематизовано дані архівних матеріалів, нормативно-правових документів, наукової літератури, які висвітлюють важливі питання нової моделі вищої освіти, робітничих факультетів, науково-дослідних кафедр після прийняття «Кодексу законів про народну освіту УСРР» у 1922 році в Україні в умовах радянської тоталітарної системи у 20-ті роки ХХ ст. Мета статті – висвітлити на основі аналізу архівних матеріалів, науково-історичної літератури, нормативно-правових документів основні питання формування нової моделі вищої освіти (технікумів, інститутів, Вищих трирічних педагогічних курсів), робітничих факультетів, науково-дослідних кафедр після прийняття «Кодексу законів про народну освіту УСРР» у 1922 році на території України в умовах радянської тоталітарної системи у 20-ті рр. ХХ ст. Методологія дослідження спирається на загальнонаукові методи, а саме: історико-педагогічний аналіз, узагальнення, синтез, порівняння архівних матеріалів, наукової літератури, нормативно-правових документів, які сприяли визначенню досліджуваних питань нової моделі вищої освіти у 20-ті рр. ХХ ст.; а також історико-структурний, який дав змогу розробити структуру статті і систематизувати історико-педагогічні джерела. Встановлено, що, коли до влади прийшли більшовики, на території сучасної України система вищої освіти зазнала величезних перетворень. Правила обіймання посад викладачами у ЗВО повністю були змінені; на спеціальні науково-дослідні кафедри, які були створені у великих містах, лягала підготовка аспірантів; нова процедура надання вчених ступенів була розроблена; ставав класовим і був орієнтованим на «оробітничення» вищої школи вступ до ЗВО; з причини важкого матеріального становища ЗВО поновлювалась плата за навчання; щоб полегшити життя однієї з незахищених верств населення – студентства – встановлювалися стипендії; після виконання ряду вимог навчального плану студенти закінчували ЗВО і отримували документи про це; були започатковані і почали функціонувати робфаки для надання освіти всім бажаючим її отримати; ректор і політкомісар стали очолювати ВНЗ, в обов'язки ректора входило управляти ВНЗ, політкомісара – контролювати управління. Глибокий аналіз уроків історії дає можливість країні самовдосконалюватись, розвиватися в потрібному напрямі, будувати демократичне суспільство.

Ключові слова: вища освіта, Кодекс законів, Радянська влада, студенти, викладачі, Україна.

Постановка проблеми. Протягом історії розвиток системи української вищої освіти ніколи не залишався поза змін і трансформацій. Актуальність дослідження полягає в тому, що використання вітчизняних здобутків у сучасних нововведеннях допомогло б відтворити цілісну картину реформування вищої освіти у 20 рр. ХХ століття. Створення і прийняття «Кодексу законів про народну освіту Української Соціалістичної Радянської Республіки (УСРР)» у 1922 році мало надзвичайно важливу роль у щойно створеній молодій державі; його вплив поширився на багато сфер життєдіяльності країни для різних прошарків українського суспільства. Інтеграція України до європейського простору посилила необхідність системного вивчення досвіду історії для її розвитку, становлення демократії, забезпечення самовдосконалення країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показує наукова розробка, вчені демонструють

інтерес до ретроспективного аналізу вищої освіти в історичному контексті першої третини ХХ століття. В. Шульга вивчав діяльність Української Господарської Академії у 1922–1935 рр. як моделі розвитку аграрної освіти та науки української діаспори [1]. У розвідці О. Панько, Т. Губанової представлено наукове дослідження про функціонування філії «Просвіти» у м. Городок впродовж 1909–1939 рр. [2]. Р. Пахолук досліджував світський фактор в богословській освіті Галичини у першій половині ХХ століття [3]. Свій внесок зробила І. Чуйко з аналізом діяльності Є. Олесницького і проблем української освіти у Східній Галичині на початку ХХ ст. [4].

Мета статті – висвітлити на основі аналізу архівних матеріалів, науково-історичної літератури, нормативно-правових документів основні питання формування нової моделі вищої освіти (технікумів, інститутів, Вищих трирічних

педагогічних курсів), робітничих факультетів, науково-дослідних кафедр після прийняття «Кодексу законів про народну освіту УСРР» у 1922 році на території України в умовах радянської тоталітарної системи у 20-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. З приходом до влади більшовиків в Україні освіта, зокрема вища, зазнала величезних перетворень. Повністю піддавалися зміні всі структури, кадри, цілі системи вищої освіти. 25 листопада 1922 року в УСРР було затверджено «Кодекс законів про народну освіту УСРР», який було складено комісією Народного комісаріату освіти (Наркомос); всі закони, які були видані до цього, анулювались [5]. До Кодексу входили вступ і чотири книги; саме третя «Професійна та спеціально-наукова освіта» була присвячена роботі закладів вищої освіти (ЗВО), в ній йшлося про науково-дослідні кафедри, які готували штат співробітників для ЗВО.

В «Кодексі...» йшлося про перебіг навчального процесу, викладацький склад, студентів. Особи, які претендували обіймати викладацьку посаду на Вищих трирічних педагогічних курсах, в інститутах, технікумах, повинні були мати «практичний викладацький стаж» і вищу освіту «за фахом». Щодо умов і порядку надання дозволу на викладання у вищих навчальних закладах, то існували правила, ухвалені Головним комітетом професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Головпрофос) УСРР. У тексті також згадувалися особи, які «виявили потяг» до викладацької і наукової діяльності, тобто «аспіранти», їх підготовка проходила на спеціальних науково-дослідних кафедрах, які почали своє існування у «найголовніших центрах України». Вищі навчальні заклади, науково-дослідні кафедри, Науковий комітет Головпрофосу пропонували кандидатів в аспіранти («в особливих випадках» вони могли не мати закінченої вищої освіти), останній їх затверджував.

Спеціаліст, якого призначала кафедра, здійснював «навчальну підготовку» аспіранта протягом двох років; після навчання («стажування») особа, яка закінчила її, входила в склад викладачів ВНЗ або наукових співробітників кафедри; вчений ступінь не надавався. У травні 1919 року декрет Ради народних комісарів України (РНК) скасував вчені звання і ступені, проте стаття 619 наголошувала: «Вчений ступінь визначає вчену кваліфікацію і надається особам, які зарекомендували себе вченими дослідженнями, згідно з окремим положенням про порядок надання вченого ступеня, затвердженого Наркомосом» [6, с. 887, 898, 904–906].

Коли до влади прийшли більшовики, було наголошено, що комуністи, комсомольці, діти трудящих мають право на першочерговий вступ до вищої школи. Зокрема, циркулярний лист індустриально-технічного відділу Народного комісаріату освіти (НКО) від 13 лютого 1922 року для ВНЗ,

які йому були підпорядковані, наголошував, що «приймання здійснювати обов'язково за розверсткою (рознарядкою), за участі компартії, профспілок, комнезамів і політорганів Червоної Армії» [7]. У «Кодексі законів...» проголошувалося, що «прийом (до ВНЗ) повинен ґрунтуватися на принципі втілення в життя оробітничення вищої школи»; кожного року Головпрофосом встановлювалося число вступників у ВНЗ, ця ж структура здійснювала розподіл «за триместрами і за губерніями». Головпрофос визначав умови, «яким повинні задовольняти вступники». Приймальні комісії при ВНЗ приймали рішення, що стосується осіб, відряджених навчатися; до того ж комісії мали право приймати «бажаючих з-посеред тих осіб, що не мають відряджень», на вакантні місця [8, с. 887, 897; 9].

Статті 377 і 508 інформували, що курсанти Вищих трирічних педагогічних курсів і студенти технікумів і інститутів мали «трудоу і навчальну повинність». Перша полягала у праці на виробничих підприємствах та у підсобних господарствах з метою «найбільш доцільної постановки господарства ВНЗ і справжнього набуття трудових та господарських навичок», насправді ж, враховуючи тяжкий матеріальний стан, педагогічні курси, технікуми, інститути повинні були частково самооплачуватися. Навчальна повинність складалася з «відвідування лекцій, семінарів і виконання організаційних та практичних навчальних робіт»; за нею здійснювався «належний контроль на підставах, які міститимуться в інструкціях Головпрофосу» [10, с. 76; 6. с. 888, 897].

Встановлювалися стипендії, які повинні були задовольняти потреби «вихідців з середовища пролетарів і незаможного селянства», розмір і кількість їх кожен рік визначав Всеукраїнський центральний виконавчий комітет (ВУЦВК) «на підставі окремого положення про соціальне забезпечення»; їх отримувачі брали зобов'язання «по завершенню курсу прослужити <...> півтора роки за кожний рік користування стипендією». З іншого боку, на педагогічних курсах, в технікумах, інститутах особи, які навчалися, знову почали платити за навчання (кілька попередніх років плата за навчання не стягувалася); представники незаможного селянства і пролетарів звільнювались від неї [6, с. 861, 864].

У статтях 382–386 (які є викладом «Положення...», затвердженого нещодавно) було визначено, що вихованці ВНЗ отримують право формувати групування студентів заради: «1) задоволення матеріальних і культурних потреб студентства; 2) сприяння відповідним органам керівництва ВНЗ», проте винятково «на засадах, визначених Головпрофосом». Що стосується «будь-якого роду інших студентських організацій», то вони підлягали «затвердженню їх Головпрофосом»; потрібно зазначити, що такі

ж самі правові засади існували під час правління царату [6, с. 888; 11].

У ВНЗ особи, які задовольнили вимогам навчального плану, завершували навчання; в технікумах і інститутах потрібно було захистити публічно дипломну роботу і мати «стаж»; що ж стосується успішного складання випускних («перевірочних») іспитів і «подання самостійної роботи звітного характеру», то є умови вищих трирічних педагогічних курсів. «Належне свідоцтво» отримували вихованці, які виконали всі вимоги; випускники педагогічних курсів, «здібні безпосередньо після завершення курсів до самостійної відповідальної роботи в дитячих закладах», мали свідоцтво 1-го розряду, ті, що раніше повинні були пройти ще річний стаж, одержували свідоцтво 2-го розряду [6, с. 888, 897–898].

Перший робітничий факультет (робфак) (структура, яка готує осіб до вступу до ВНЗ) почав функціонувати в Одесі в кінці 1920 року; про що також йшлося у «Кодексі законів...». У березні 1921 року РНК УСРР прийняв декрет щодо робфаків, який наказував НКО відкрити десять робфаків до травня (два гірничих, п'ять індустріально-технічних, три сільськогосподарських); двісті вихованців могли вступити у кожний «винятково по командировках профспілок, комнезамів і партійних організацій». У «Положенні...» про робфаки йшлося про те, що вони створюються окремо, при технікумах, інститутах; політкомісар і ректор ВНЗ (завідувач – у самостійних робфаках) несли відповідальність, загальні збори і президія спільно керували структурою. «Професори-педагоги та викладачі, найкраще обізнані з робочою аудиторією», входили до складу; навчальні програми і плани складалися предметними комісіями. Був встановлений дворічний термін навчання, від осіб, які хотіли навчатися на робфаках, вимагалось знати чотири арифметичні дії, уміти писати, читати [12, с. 210; 13, с. 213].

Тимчасовою «Інструкцією...» для робфаків вводилося навчання за триместрами; «залежно від ступеню їх підготовки» вихованці відвідували «відповідні групи», після співбесіди вони могли навчатися «на старших триместрах»; на робфак здійснювався прийом слухачів перед початком триместру; знання перевірялися у процесі навчання. «Додаток...» до інструкції проголошував про випуск з робфаку і вступ до ВНЗ (прийом на робфак – три рази на рік, термін навчання – два роки): «в котрий із семестрів вищого навчального закладу буде влита дана група, визначається в процесі занять... в залежності від ступеню кваліфікації професійних навичок і індивідуальних здібностей даної групи» [14, с. 215; 15, с. 217]. Центральний виконавчий комітет (ЦВК) у вересні 1922 року видав постанову Народному комісаріату продовольства щодо забезпечення слухачів

робфаків допомогою у вигляді харчів «по встановленій нормі», «обмундируванням», губернські органи зобов'язані були надати стипендії [16].

Згадані вище засади, на яких відкривались робфаки (з березня 1921 року до вересня 1922), увійшли у «Кодекс законів...». Але були й невеликі доповнення: вступники мали володіти «кваліфікацією», тобто мати стаж; вихованці діставали «платню, яку вони отримували до вступу», а не стипендію; якщо існували вільні місця і «у кількості не більше 10% встановленого прийому», особи, які не мали посвідчень про відрядження, могли також бути зарахованими до робфаків. Навчатися у цих установах належало без платні [6, с. 761, 865, 889–890].

Після того, як у 1922 році був поширений «Кодекс законів...», почали ухвалювати положення, інструкції, правила і так далі, накреслені у ньому. Наприклад, «Інструкція політкомісарам інститутів», затверджена у тому ж році, оголошувала, що «ректор вкупі з політкомісаром» мають «всю повноту влади у Вищій школі», ректор здійснює «єдиноосібне управління», політкомісар контролює його. До обов'язків комісара входило перевіряти дотримання правил ВНЗ, скликати, відмінити засідання і наради, притягати слухачів, які «дезорганізують життя Вищої Школи», до відповідальності, представляти до виключення з закладу; усні розпорядження ректора повинні були «віддаватися з відома політкомісара, а письмові – за підписами ректора і політкомісара». Останній спостерігав «за проявами діяльності контрреволюційних елементів», вживав «заходів до їх викоринення», наглядав, щоб діяльність ВНЗ «відповідала оголошеним декретам, постановам і розпорядженням уряду», спрямовував роботу «професури і студентів... по шляху радянського будівництва Вищої Школи» тощо [17, с. 74–75].

«Кодексом законів...» у 1922 році була схвалена процедура присудження вченого ступеня «доктора окремої науки» (декрет РНК раніше його ліквідував). Першим документом Науковий комітет Наркомосу зобов'язувався сформувати комісії у Києві, Одесі, Харкові, Катеринославі з представниками державних органів та «компетентними особами», членами і керівниками науково-дослідних кафедр, членами Всеукраїнської Академії Наук; також він формулював правила отримання вченого ступеня: претендент подавав «цілком самостійне наукове дослідження з відзивом відповідальної науково-дослідної кафедри <...> або ж вчених спеціалістів» до комісії, захищав його прилюдно; «особи, які вченими працями здобули наукову славнозвісність», могли отримати вчений ступінь, не даючи на розгляд і захист наукову працю. Звертає на себе увагу інформація у положенні про осіб, які одержали наукову кваліфікацію за часів царизму: «Здобуті раніше вчені ступені реєструються в Науковому комітеті через Центрально-дослідні кафедри та інші

наукові установи» [18]. Другий документ надавав дисципліни («окремих наук»), з яких можливо було отримати вищу наукову кваліфікацію, подати самостійну наукову працю на попереднє рецензування; встановлювали термін (шість місяців) для комісії, що стосується присудження кожного вченого ступеня [19, с. 40–41].

Паралельно ВУЦВК почав реалізовувати статті 118-120 «Кодексу законів...» і декрет РНК України (6 грудня 1921 року) щодо забезпечення вихованців ВНЗ грошовою допомогою замість речової і продовольчої і ухвалив постанову «Про державні і приватні стипендії для учнів Вищих Шкільних Закладів...». В ній йшлося про започаткування державних стипендій, чисельність яких з'ясовувалась кожен рік; організації (професійні, кооперативні, громадянські) також могли започатковувати стипендії. Отримувачі грошової видачі від держави брали на себе зобов'язання «по завершенні ними курсу <...> прослужити по своєму фаху по півтора роки за кожний рік користування стипендією»; пізніше строк дорівнював одному року [20; 21, с. 5; 22, с. 1].

Висновки і пропозиції. Отже, в статті на основі аналізу архівних матеріалів, науково-історичної літератури, нормативно-правових документів розглянуто основні питання формування нової моделі вищої освіти (технікумів, інститутів, Вищих трирічних педагогічних курсів), робітничих факультетів, науково-дослідних кафедр після прийняття «Кодексу законів про народну освіту УСРР» у 1922 році на території України в умовах радянської тоталітарної системи у 20-ті рр. ХХ ст. Проаналізовано призначення осіб на викладацьку діяльність у ЗВО, підготовка аспірантів, вступ до ЗВО, організація навчального процесу у ЗВО, поновлення плати за навчання, встановлення стипендій, отримання документів про закінчення ЗВО, діяльність робітничих факультетів, здійснення керівництва над ЗВО, надавання вчених ступенів. Встановлено, що на території сучасної України система вищої освіти зазнала величезних перетворень, коли до влади прийшли більшовики. Повністю були змінені правила обіймання посад викладачами у ЗВО; підготовка аспірантів лягала на спеціальні науково-дослідні кафедри, які були створені у великих містах; була розроблена нова процедура надання вчених ступенів; вступ до ЗВО ставав класовим і був орієнтованим на «оробітничення» вищої школи; поновлювалась плата за навчання з причини важкого матеріального становища ЗВО; разом з тим встановлювалися стипендії, щоб полегшити життя однієї з незахищених верств населення – студентства; закінчували ЗВО і отримували документи про це після виконання ряду вимог навчального плану; в Україні були започатковані і почали функціонувати робфаки для надання освіти всім бажаючим її отримати;

очолювати ВНЗ стали ректор і політкомісар: обов'язки першого – управляти ВНЗ, другого – контролювати управління.

З огляду на спроби України інтегруватися до європейського простору глибокий аналіз уроків історії дає можливість країні самовдосконалюватися, розвиватися в потрібному напрямі, будувати демократичне суспільство. В майбутніх наукових розвідках було б необхідно розглянути діяльність ВНЗ у 30-ті роки ХХ ст., порівняти переваги і недоліки 20-х і 30 рр. ХХ ст. у функціонуванні вищої школи, вивчаючи архівні документи, нормативно-правові матеріали, наукову літературу.

Список використаної літератури:

1. Шульга В. Українська господарська академія (1922–1935) як модель розвитку аграрної освіти та науки українською діаспорою. *Східноєвропейський історичний вісник*, 12. 2019. С. 108–115. doi: 10.24919/2519-058x.12.177564.
2. Панько О., Губанова Т. Функціонування філії «Просвіти» у Городку впродовж 1909–1939 рр. *Східноєвропейський історичний вісник*, 12. 2019. С. 74–82. doi: 10.24919/2519-058x.12.177556
3. Пахолук Р. Світський фактор в богословській освіті Галичини першої половини ХХ століття. *Україна і Ватикан: до і після Другого Ватиканського Собору*. (П. Яроцький, Л. Филипович, С. Кияк, Ред.). Київ : УАР, 5. 2013. С. 267–272. doi: 10.32420/2013.66.272
4. Чуйко І.Є. Олесницький і проблеми української освіти у Східній Галичині на поч. ХХ ст. Релігія та освіта: сучасний та історичний контекст взаємовідносин. Пам'яті науковця-релігієзнавця Наталії Гаврілової. (А. Колодний, Ред.). *Українське релігієзнавство*. Київ, 70, 2014. С. 124–132. doi: 10.32420/2014.70.417
5. О введении в действие Кодекса законов о народном просвещении. *Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства Украины*, 49. 1922. С. 849.
6. Кодекс законов о народном просвещении УССР. *Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства Украины*, 49. 1922. С. 850–922.
7. Циркулярное письмо Индустриально-технического отдела № 54 от 13.2.22. *Бюллетень Украинского Главного комитета профессионально-технического и специального-научного образования*, 1–3. 1922. С. 28.
8. Резолюція по Профорбу, прийнята III Всеукраїнською народною освітою (15–30 червня 1921 р.). *Бюлетень народного комісаріату освіти*. Ч. 5. 1921. С. 5–9.
9. О разверстке приема в институты и на рабфак (протокол заседаний коллегии Главпрофобра

- № 5 от 10.01.1922 г.). Бюллетень Украинского Главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования, 1–3. 1922. С. 6.
10. Пітов В. І. Вища школа Української РСР. (Ч. 1, 1917–1945 рр.). Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1967. 395 с.
11. Положение о студенческих организациях при институтах УССР. *Бюллетень Украинского Главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования*, 10. 1922. С. 7–10.
12. Об организации рабочих факультетов (Декрет СНК УССР от 07.03.1921 г.). *Известия Екатеринославского горного института*. Т. 14. 1924. С. 209–210.
13. Положение о рабочих и рабоче-крестьянских факультетах. *Известия Екатеринославского горного института*. Т. 14. 1924. С. 212–214.
14. Инструкция для рабочих факультетов. *Известия Екатеринославского горного института*. Т. 14. 1924. С. 215–216.
15. Положение к инструкции рабочим факультетам. *Известия Екатеринославского горного института*. Т. 14. 1924. С. 216–218.
16. Про робфаки. *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 36–39. 1922. С. 7.
17. Інструкція політкомісарам інститутів. *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 29. 1927. С. 1–10.
18. О порядке присуждения ученой степени. *Бюллетень Украинского Главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования*, 4–6. 1922. С. 23.
19. Інструкція до положення про вчені ступені. *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 6. 1926. С. 39–41.
20. О социальном обеспечении учащихся в учебных заведениях профессионального образования. *Сборник узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства Украины*, 25. 1921. С. 858–859.
21. Про державні і приватні стипендії для учнів Вищих Шкільних Закладів і про Комітети допомоги учням ВУЗ. *Бюлетень Народного комісаріату освіти*, 27–35. 1922. С. 4–6.
22. Про обов'язкову службу студентів-стипендіатів вищих шкіл. *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 21. 1927. С. 1–2.

Kalinichenko T. Formation of a new model of higher education in Ukraine in the conditions of the Soviet totalitarian system in the 20th of the XX century

The data of archival materials, normative documents, scientific literature, which cover important issues of the new model of higher education, workers' faculties, research and scientific departments after the adoption of "The Code of Laws on the National Education of the Ukrainian SSR" in 1922 in Ukraine under the conditions of the Soviet totalitarian system in the 20th of the XX century were analyzed and systematized in the article. The purpose of the article is to highlight the main issues of forming a new model of higher education (technical schools, institutes, higher three-year pedagogical Courses), workers' faculties, research and scientific departments after the adoption of "The Code of Laws on the National Education of the Ukrainian SSR" in 1922 on the territory of Ukraine under the conditions of the Soviet totalitarian system in the 20th of the XX century. The methodology of the research is based on general scientific methods, namely: historical and pedagogical analysis, generalization, synthesis, comparison of archival materials, scientific literature, normative documents that have contributed to the determination of the investigated issues of the new model of higher education in the 20th of the XX century; as well as historical and structural method, which has made it possible to develop the structure of the article and to systematize historical and pedagogical sources. It has been found that when the Bolsheviks came to power in the territory of modern Ukraine, the higher education system underwent tremendous transformations. The rules of occupation of positions by teachers in institutions of higher education were completely changed; special research and scientific departments that were set up in major cities had to undertake the training of postgraduate students; admission to institutions of higher education started to consider the class principle and was oriented to the preparation of Soviet workers to enter institutions of higher education; due to the difficult financial situation of the institutions of higher education tuition fees were renewed; scholarships were provided to facilitate the life of one of the vulnerable section of the population – students; after completing a number of curriculum requirements students graduated from institutions of higher education and received documents about it; workers' faculties were opened and started functioning to provide education to all who wished to receive it; rector and political commissar headed institutions of higher education, the duties of rector were to manage an institution of higher education, political commissioner controlled the management. A deep analysis of history lessons enables the country to self-improve, to develop in the right direction, to build a democratic society.

Key words: higher education, Code of Laws, Soviet power, students, teachers, Ukraine.

УДК 37.09:74](477-18)''185/191''
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.3>

А. М. Никифоров

кандидат педагогічних наук
скульптор, незалежна професійна діяльність

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗЕМЛЯХ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Запропонована розвідка присвячена становленню навчання декоративного мистецтва як невіддільного компонента історії мистецької освіти України, без урахування ролі якого не можливе формування цілісної картини розвитку вітчизняної художньої освіти в історичній ретроспективі. Вивчення вищеозначеного складника можливе лише за умови виявлення та аналізу освітніх і наукових чинників, що суттєво вплинули на процес впровадження навчання декоративного мистецтва на території України, яка у ХІХ – початку ХХ століття знаходилась під владою Російської імперії.

Застосування історико-типологічного та проблемно-хронологічного методів наукового пізнання дали змогу з'ясувати й надати характеристику факторам, що сприяли інтенсифікації процесу впровадження предметів галузі декоративного й образотворчого мистецтва в навчально-виховний процес тогочасної України. Застосування сукупності методів дало змогу різнобічно виявити й висвітлити роль і значення освітніх і наукових чинників у контексті вирішення мети наукової розвідки. Використання та науковий аналіз архівних матеріалів, статистичних даних, періодики дали змогу конкретизувати освітньо-наукові аспекти розвитку суспільства окресленого періоду, які суттєво й позитивно вплинули на прискорення процесу впровадження декоративного мистецтва в систему художньої освіти підросійської України.

Виявлено освітні чинники, які сприяли розвитку навчання декоративного мистецтва в досліджуваному регіоні: проведення педагогічних реформ, активізація громадсько-педагогічного руху, створення культурно-просвітницьких громадських товариств, розширення мережі мистецьких шкіл, започаткування художньо-ремісничої освіти.

Визначено та схарактеризовано наукові чинники за допомогою застосування міждисциплінарних методів, що дали змогу різнобічно проаналізувати вирішення поставленої проблематики на перетині формування вітчизняних наук (історії, педагогіки, мистецтвознавства, культурології, етнології, краєзнавства), які певним чином розглядали процес розвитку традиційного декоративного мистецтва та його навчання в регіоні, що уможливило комплексний підхід і сприяло цілісності історико-педагогічного дослідження.

***Ключові слова:** художня освіта підросійської України, навчання декоративного мистецтва, освітні й наукові чинники.*

Постановка проблеми. У змістовій складовій частині історико-педагогічного дослідження процесу становлення навчання образотворчого і декоративного мистецтва на землях України, що протягом тривалого історичного проміжку знаходилися у складі Російської імперії, необхідним завданням є визначення чинників, які сприяли становленню і розвитку художньої освіти в досліджуваному регіоні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінність праць і досвід педагогів-класиків, прогресивних українських діячів (Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, В. Сухомлинського) полягає, передусім, у тому, що вони зосередили велику увагу на важливості національного спрямування освіти та виховання в молоді поваги до духовних і матеріальних досягнень свого народу й поваги до світо-

вого культурного надбання. Як засвідчують літературні джерела, підвалини національного навчання й виховання закладено в наукових дослідженнях відомих вітчизняних учених Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Я. Чепіги та інших. Проблема виховної місії освіти аналізували теоретики педагогічної думки: І. Зязюн, С. Золотухіна, С. Коновець, Л. Масол, Н. Ничкало, О. Отич та інші. Теоретико-методичні засади навчання й виховання засобами традиційного мистецтва є предметом пильної уваги сучасних учених-педагогів: О. Єременко, А. Козир, О. Лобової, Н. Миропольської, О. Михайліченка, Г. Ніколаї, О. Рудницької та інших.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – схарактеризувати освітні й наукові чинники, що сприяли впровадженню навчання образотворчого

та декоративно-прикладного мистецтва в систему художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення архівних матеріалів, аналізу літературних джерел, періодичних видань було виявлено освітні й наукові чинники, що сприяли впровадженню навчання декоративного мистецтва в підросійській Україні XIX – початку XX століття.

Освітні чинники, виявлені нами у контексті вирішення окресленої проблематики, були зумовлені такими факторами: поширення громадсько-педагогічного руху, здійснення педагогічних реформ, збільшення кількості освічених людей і розширення мережі навчальних закладів, розширення закладів художньої (художньо-ремісничої) освіти, організація мистецьких шкіл, розвиток науково-теоретичних засад професійної підготовки майстрів-ремісників.

Освітні чинники, перш за все, проявлялися в розширенні мережі закладів освіти по всій території України та впровадженні предметів художнього і декоративно-прикладного напрямів у навчальні програми, про що свідчать Циркулярні Міністерства народної освіти «О введении в гимназиях рисования в число обязательных предметов» [14] та «О разрешении начальству учебных заведений устраивать в зданиях этих заведений передвижные художественные выставки для учащихся и всех желающих» [23].

Про залучення до освіти жінок – створення жіночих закладів освіти з мистецькими навчальними дисциплінами (рукоділля, чистописання, малювання, креслення) йдеться у звіті Петербурзької Академії вишуканих мистецтв за 1886 р. «Об очередном конкурсе для женских учебных заведений и рисовальных школ» [20], в «Деле об открытии женского начального училища в г. Глухове (4 июня 1886 г. – 4 сентября 1887 г.)» [5], у Циркулярі очільника Харківського учбового округу «Об организации конкурсов между учебными заведениями по рисованию, черчению и моделированию» [24].

Поширення громадсько-педагогічного руху в підросійській Україні наприкінці XIX століття завдяки діяльності прогресивної громадськості ознаменувалося появою системи позашкільної освіти дорослих, освітніх товариств, комітетів, комісій. Наприклад, Харківське Товариство грамотності, відкрите у 1869 р., у роботі якого активно і плідно працювала просвітниця Христина Алчевська, яка розробила і впровадила у практику освіти дорослих ефективну методику навчання. Разом із тим, як свідчить аналіз архівних джерел, у Харкові провадилися народні читання, публічні лекції професорами університетів М. Біляшівським, В. Модзалевським, М. Сумцовим та іншими. Доказом означеного факту є листи Х. Алчевської [13], Б. Грінченка [11] до М. Сумцова з привітан-

ням із приводу читання ним публічних лекцій українською мовою, звернення М. Коцюбинського з проханням прочитати публічні лекції на користь «Просвіти» [12], запит щодо В. Модзалевського «Отношение ректора Императорской академии наук в Харьковский исторический архив с просьбой выслать дела для занятия Модзалевского в архивную канцелярию (12 апреля 1911 г.)» [16], М. Біляшівського «Заява М. Біляшівського про необхідність встановити систему публічного читання з історії мистецтва з початку 1904 р. (13 грудня 1903 р.)» [9].

Згідно з історичними джерелами, від 1876 р. у губернських містах і повітових селищах, а від 1894 р. при місцевих Товариствах грамотності працювали спеціальні Комісії, які займались добром літератури та ілюстративного матеріалу. Крім вказаних товариств таку саму роботу провадили: Історико-археологічне товариство [17], Історико-філологічне товариство? [25], Всеросійське товариство вчителів народної освіти [7], Товариство народного університету [8], Товариство сприяння позашкільній освіті та Ліга освіти [6], Товариства тверезості (до слова, започатковані з ініціативи духовної консисторії і теж проводили велику просвітницьку роботу) [10].

Таким чином, маємо підстави до освітніх чинників, що сприяли розвитку навчання декоративного мистецтва в досліджуваному регіоні, зберегти діяльність культурно-просвітницьких громадських товариств та просвітян-педагогів.

У процесі дослідження також виявлено вагомий науковий чинник, що сприяли впровадженню навчання декоративного мистецтва в заклади художньої освіти в підросійській Україні XIX – початку XX століття. Варто наголосити, що в руслі розвитку вітчизняної наукової думки окресленого періоду відбувалося становлення краєзнавчої, етнографічної, мистецтвознавчої, педагогічної (теоретичної і методичної) основи навчання декоративно-прикладного мистецтва, дослідження особливостей окремих видів традиційних ремесел. Процес формування вітчизняних наук, що так чи інакше розглядали сферу декоративно-прикладного мистецтва, супроводжувався створенням і діяльністю наукових товариств. Наукові пошуки вчених досліджуваного періоду спрямовані на трактування традиційного народного декоративно-ужиткового мистецтва як складової частини української культури й освіти, ввійшли до теоретичної основи підготовки художників, гравців, гончарів та інших ремісників у новостворених спеціальних закладах художньої та художньо-ремісничої освіти.

Варто зазначити, що меценати-промисловці переймалися проблемами освіти, науки, зокрема, фінансували наукові етнографічні експедиції, видавництво наукової, науково-методичної

літератури в галузі образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва для загальноосвітніх та спеціальних закладів художньої освіти підросійської України [15]. Підтвердженням цьому є також відповідні документи про діяльність Харківської приватної художньої школи М.Д. Раєвської, зокрема «Отчет о деятельности Харьковской городской школы рисования и живописи за 1880/81 учебный год» [19], «Отчет о деятельности Харьковской городской школы рисования и живописи за 1906 год» [18], «Годовой отчет о деятельности Харьковской городской школы рисования и живописи за 1907 год» [4], «Пожертвование М.Д. Раевской для Харьковской школы изящных искусств» [21], «Смета Харьковской художественной школы (подписка журналов, приобретение учебной литературы и т. д.) (1907 г.)» [22]. Крім окремих осіб, розвитку кустарно-ремісничого виробництва й освіти в галузі декоративного мистецтва сприяла діяльність наукових організацій та товариств. Матеріали археологічних та краєзнавчих з'їздів, здобутки експедицій, знахідки та описи старожитностей означеного регіону знайшли відображення на шпальтах науково-популярних видань, активними дописувачами яких були провідні науковці й дослідники В.А. Бабенко [1], Д.І. Багалея [2], Ф.К. Волков [3], Д.П. Міллер [2] та інші. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що наукові чинники навчання декоративного мистецтва підросійської України досліджуваного періоду представлені процесами розвитку вітчизняної наукової думки у сфері становлення краєзнавчої, етнографічної, мистецтвознавчої, педагогічної основи навчання декоративно-прикладного мистецтва, дослідження особливостей окремих видів традиційних ремесел за підтримки меценатів-промисловців та діяльності наукових товариств.

Висновки і пропозиції. За результатами здійсненого теоретичного аналізу досліджуваної проблеми осмислення процесу впровадження навчання декоративного мистецтва в систему художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття на узагальнювальному рівні можемо констатувати, що значна роль у розвитку цього історичного поступу належала освітнім і науковим факторам:

– освітні чинники зазначені поширенням громадсько-педагогічного руху, здійсненням педагогічних реформ, збільшенням кількості освічених людей і розширенням мережі закладів художньої та художньо-ремісничої освіти, організацією мистецьких шкіл, розвитком науково-теоретичних засад професійної підготовки майстрів-ремісників, підтримкою мистецької освіти на державному законодавчому рівні, активною підтримкою земськими установами художньо-ремісничої освіти на регіональному рівні, запровадженням худож-

ніх дисциплін (малювання, креслення, рукоділля) у програму загальноосвітніх навчальних закладів;

– наукові чинники характеризуються розвитком вітчизняної наукової думки: становленням краєзнавчої, етнографічної, мистецтвознавчої, педагогічної (теоретичної і методичної) основи навчання декоративного мистецтва, дослідженням особливостей окремих видів традиційних ремесел, вітчизняних наук, діяльністю наукових товариств.

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямі вбачаємо в ретельному вивченні культурно-просвітницьких та мистецьких чинників, що сприяли активізації процесу впровадження навчання декоративного мистецтва в систему художньої освіти на теренах підросійської України XIX – початку XX століття.

Список використаної літератури:

1. Бабенко В.А. Коцарство в Харьковской губернии. *Труды XII археологического съезда в Харькове 1902 г.* / за ред. П.С. Уваровой. Москва : Товарищество Тип. А.И. Мамонтова, 1905. Т. 1. С. 371–372.
2. Багалея Д.И., Миллер Д.П. История г. Харькова за 250 лет его существования (1755–1905) в 2 т. Харьков : Паровая Типо-литография М. Зильберберг и Сыновья, 1912. Т. 2 : XIX – начало XX в. 973 с.
3. Волков Ф. К. Отличительные черты южнорусской народной орнаментики. *Труды III археологического съезда в России.* Т. 2. С. 317–326.
4. Годовой отчет о деятельности школы Харьковской городской школы рисования и живописи. 1907 г. *ДАХО (Державний архів Харківської області)*. Ф. 45. Оп. 1. Спр. 3524 «б».
5. Дело об открытии женского начального училища в г. Глухове. 4 июня 1886 г. – 4 сентября 1887 г. *ЦДІАК України (Центральний державний історичний архів України, м. Київ)*. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 111.
6. Департамент жандармского управления губернаторам и градоначальникам о том, что в Санкт-Петербурге 4 апреля 1906 года зарегистрировано общество «Лига образования» и состоящее с ним в связи «Общество содействия внешкольному образованию» при «Лиге образования». 6 декабря 1908 г. *ЦДІАК України*. Ф. 442. Оп. 858. Спр. 172. Арк. 88.
7. Департамент полиции о нелегальной деятельности организации «Всероссийского союза учителей по народному образованию». Копия проекта резолюции, состоявшегося 4-го делегатского съезда означенной организации 18–24 июня 1907 г. 2 сентября 1907 г. *ЦДІАК України*. Ф. 442. Оп. 858. Спр. 172. Арк. 1.
8. Департамент полиции о строгом наблюдении за деятельностью просветительских обществ

- и в особенности «Обществ народного университета». *ЦДІАК України*. Июнь 1907 г. Ф. 442. Оп. 858. Спр. 172. Арк. 84–88.
9. Заява М. Біляшівського про необхідність встановити систему публічного читання з історії мистецтва з початку 1904 року. 13 грудня 1903 р. *ЦДІАК України*. Ф. 726. Оп. 1. Спр. 11. Арк. 1.
 10. Киевская духовная консистория об участии епархий в кустарной выставке в Киевском музее Императора Николая II. 31 декабря 1908 г. *ЦДІАК України*. Ф. 127. Оп. 840. Спр. 556. Арк. 3.
 11. Лист Б. Грінченка до М. Сумцова з привітанням з приводу читання ним лекцій українською мовою. Жовтень 1907 р. *ЦДІАК України*. Ф. 2052. Оп. 1. Спр. 341. Арк. 1.
 12. Лист М. Коцюбинського до М. Сумцова з проханням прочитати публічні лекції на користь «Просвіти». Жовтень 1907 р. *ЦДІАК України*. Ф. 2052. Оп. 1. Спр. 585. Арк. 1.
 13. Лист Х. Алчевської до М. Сумцова з привітанням з приводу читання ним лекцій українською мовою. Жовтень 1907 р. *ЦДІАК України*. Ф. 2052. Оп. 1. Спр. 92. Арк. 1–2.
 14. О введении в гимназиях рисования в число обязательных предметов. 1872 г. *ЦДІАК України*. Ф. 707. Оп. 43. Спр. 51.
 15. О назначении попечителей и учителей, об открытии народных училищ и средств их содержания. 1884 г. *ДАСО (Державний архів Сумської області)*. Ф. 254. Оп. 1. Спр. 11. 86 арк.
 16. Отношение Императорской академии наук в Харьковский исторический архив с просьбой выслать в архив дела для занятий Модзалевского в архивную канцелярию. 12 апреля 1911 г. *ЦДІАК України*. Ф. 2017. Оп. 1 Спр. 456. Арк. 1.
 17. Отношение Министерства народного просвещения с просьбой предоставить сведения о деятельности Историко-археологического общества для университетского отчета. 12 декабря 1911 г. *ЦДІАК України*. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 459/119. Арк. 1.
 18. Отчет о деятельности Харьковской городской школы рисования и живописи. 1906 г. *ДАХО*. Ф. 45. Оп. 1. Спр. 3524 «б». Арк. 7–28.
 19. Отчет о деятельности Харьковской школы рисования М.Д. Раевской-Ивановой за 1880/61 учебный год. *ДАХО*. Ф. 45. Оп. 1. Спр. 888. Арк. 6.
 20. Отчет Петербургской Императорской Академии художеств в 1886 г. Об очередном конкурсе для женских учебных заведений и рисовальных школ *ЦДІАК України*. Ф. 707. Оп. 87. Спр. 6798. Арк. 1.
 21. Пожертвование М.Д. Раевской для Харьковской школы изящных искусств. *ДАХО*. Ф. 45. Оп. 1. Спр. 2366. Арк. 6.
 22. Смета Харьковской художественной школы (подписка журналов, приобретение учебной литературы и т. д). 1907 г. *ДАХО*. Ф. 45. Оп. 1. Спр. 3183. Арк. 10.
 23. Циркуляр Министерства народного образования о разрешении начальству учебных заведений устраивать в зданиях этих заведений передвижные художественные выставки для учащихся и всех желающих. 4 января 1875 г. *ЦДІАК України*. Ф. 707. Оп. 1. Спр. 7. Арк. 1–2.
 24. Циркуляр попечителя округа об организации конкурсов между учебными заведениями по рисованию, черчению и моделированию. 10 марта 1898 г. *ЦДІАК України*. Ф. 707. Оп. 228. Спр. 21. Арк. 1–2.
 25. Черновик Историко-филологического общества по собиранию сведений о памятниках художественной старины для Всероссийского съезда художников. (Председатель М. Сумцов. Секретарь Е. Иванов). 19 сентября 1911 г. *ЦДІАК України*. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 460. Арк. 1.

Nykyforov A. On introduction of decorative art teaching in the system of art education in the lands of Ukraine as part of the Russian empire of the XIX – early XX centuries

The proposed study is devoted to the development of decorative art teaching as an integral component of the history of art education in Ukraine, without taking into account the role of which it is not possible to form a holistic picture of the development of national art education in historical retrospective. The study of the aforementioned components is possible only if the educational and scientific factors that significantly influenced the process of introducing decorative arts teaching in the territory of Ukraine, which in the XIX and early XX centuries were under the control of the Russian Empire, are identified and analyzed.

Application of historical-typological and problem-chronological methods of scientific cognition made it possible to identify and characterize the factors that contributed to intensification of the process of introducing subjects of the field of decorative and fine arts in the educational process of Ukraine of that time. Application of a set of methods made it possible to identify comprehensively and highlight the role and importance of educational and scientific factors in the context of solving the goal of the study. Use and scientific analysis of archival materials, statistical data, periodicals made it possible to specify the educational and scientific aspects of society development of the period, which significantly and positively influenced acceleration of the process of decorative art introduction in the system of art education of Ukraine of the Russian Empire. Educational factors that contributed to the development of decorative arts teaching in the studied

region were identified: pedagogical reforms, activation of public-pedagogical movement, creation of cultural and educational public associations, expansion of the network of art schools, initiation of arts and crafts education.

Scientific factors were determined and characterized by means of application of interdisciplinary methods, which allowed to analyze various solutions to the problems posed at the intersection of the formation of national sciences (history, pedagogy, art, culturology, ethnography, local lore), which studied the process of traditional decorative art development and its teaching in the region, which enabled a comprehensive approach to research and promoted integrity of historical and pedagogical research.

Key words: *art education of Ukraine as part of the Russian Empire, teaching of decorative arts, educational and scientific factors.*

Я. В. Приступааспірантка I курсу
Криворізького державного педагогічного університету

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз побудови категорійно-термінологічної системи, шляхів її формування в теорії природничої освіти, особливостей залучення категорій і понять суміжних наук до теоретичного поля. Як і будь-яка царина, природнича освіта має власний понятійний апарат, який систематично розвивається, тому важливим натепер є вивчення поняттєво-термінологічного апарату науки, який засвідчує рівень розвитку відповідної теорії, висвітлює різноманітні сторони, відношення реальних об'єктів та розмаїття пізнавальних завдань, що виникають у процесі навчання та виховання людини. Оперування поняттями науки є необхідною умовою для побудови та вивчення теоретичних моделей, осмислення процесів навчання в динаміці та перспективі, дозволяє більш чітко визначити предмет дослідження та побудувати послідовну концепцію його вивчення. Система вимог закріплює це понятійне усвідомлення та розрізнення. Розробка термінологічних питань педагогіки є особливо актуальною в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних та зарубіжних джерел інформації, можливості кооперації та співпраці вчених різних країн. Перебудова загальної школи, введення нових державних стандартів освіти, організація нових видів і типів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, посилили потребу в систематизації чинної терміносистеми. Для реалізації мети статті проведено аналіз змісту дисертаційних робіт та методологічних засад історії педагогіки. Оновлення природничої освіти на всіх її ступенях зумовлене необхідністю її кореляції із сучасним рівнем розвитку природничих наук, вимогами до сучасної освіченої людини, реаліями сучасного світу і культури та є об'єктивною вимогою часу. Важливим є те, що саме природнича освіта сприяє створенню цілісного уявлення про наукову картину світу, усвідомленню людиною свого місця у світі як невід'ємної частини природи, соціальної адаптації молоді до життя у швидкоплинних умовах соціально-економічного розвитку країни. Значною мірою створення адекватної сучасним міжнародним вимогам системи природничо-наукової підготовки учнів, яка враховує стан наукових знань, рівень розвитку виробництва, педагогічної теорії, сприяє аналізу і врахуванню в освітній практиці накопиченого історично-педагогічного досвіду в галузі організації і реформування природничої освіти.

Ключові слова: освіта, природнича освіта, природнича картина світу, розвиток, компетентність.

Постановка проблеми. Перед сучасними істориками шкільної природничої освіти стоїть ще чимало проблем, які очікують свого вирішення, вимагають серйозного і поглибленого розроблення. Так, одним із ключових завдань у вивченні проблеми природничої освіти є вивчення поняттєво-термінологічного апарату.

Сьогодні триває розроблення проблеми формування термінологічного апарату шкільної природничої освіти в Україні, але, незважаючи на досить значну кількість праць і розвідок, які безпосередньо чи опосередковано торкаються неї, поки що немає досліджень, які би висвітлювали терміносистему шкільної природничої освіти в Україні. Це питання привертає увагу дослідників, це і зумовило необхідність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що теоретичні засади організації навчання молодого покоління в закладах освіти різних видів вивчали С. Гончаренко, І. Зайченко, І. Малафійк, Г. Мешко, Н. Мойсеюк, В. Ортинський, Г. Терещук, В. Чайка, І. Шоробура та ін. Підходи до

періодизації розвитку природничо-математичної освіти в Україні розкрито в працях А. Боярської-Хоменко, Л. Гуцал, А. Мартін, Т. Собченко тощо. Важливими для дослідження порушеної проблеми стали наукові пошуки Н. Гупана, Т. Завгородньої, О. Сухомлинської, О. Янкович та ін., в яких репрезентовано інформацію про становлення і розвиток освітньої системи в Україні.

Мета статті – визначити понятійний апарат природничої освіти та здійснити аналіз ключових термінологічних понять.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи будь-яку проблему, потрібно чітко окреслити термінологічний апарат. Під термінологічним апаратом Л. Шевчук розуміє наукову основу тієї чи іншої царини знань і при цьому зауважує, що синонімом дефініції «термінологічний» можна вважати слова «термінологія» або «термінологічна система». В інших джерелах знаходимо визначення, що «понятійний апарат – це сукупність термінів (слів або словосполучень, якими позначаються терміни) і понять (явищ, об'єктів, процесів, позначених

відповідним терміном), котрі використовують у науковій мові того чи іншого дослідження або певної галузі знань».

Природнича освіта має власний понятійний апарат, який систематично розвивається. Для того щоб правильно окреслити понятійний апарат нашого дослідження, доцільно студіювати сутність таких слів, як «термін», «поняття». Термін (від лат. *terminus* – межа, кінець) – це слово або словосполучення, що є чітким позначенням поняття певної галузі знань. До терміна можна віднести будь-яке слово, яке знаходиться в полі наукового дослідження. На відміну від «терміна», «дефініція» – це чітке лаконічне визначення, що містить найважливіші значення поняття або ознаки предмету, тобто окреслює його зміст або межі. Поняття «термін» О. Пономарів розглядає як «одиницю історично сформованої термінологічної системи, що визначає поняття та його місце в системі інших понять, виражається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов'язаних єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови й підпорядковується її законам» [17, с. 91]. Терміном може бути певне слово, яке має чітку дефініцію. Це слово визначає зв'язки та співвідношення між ним та іншими поняттями в межах певної галузі. Дефініція «поняття» в різних виданнях трактується дещо по-різному. Наприклад, це: «одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» (С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997 р.)); форма наукового пізнання, яка відображає об'єктивно існуюче в матеріальних речах та явищах і закріплена спеціальними термінами або позначеннями (хімічні, математичні знаки тощо) (І. Каїров «Педагогічна енциклопедія» (1966 р.)); «одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності» (Великий тлумачний словник української мови (2005 р.)) [16, с. 1049].

Отже, сукупність понять та відповідних їм термінів становить понятійно-термінологічний апарат дослідження. У нашому дослідженні понятійно-термінологічний апарат представлений такими поняттями: «освіта», «природнича освіта», «природнича картина світу», «розвиток», «компетентність».

Під терміном «освіта» Г. Столяров розуміє цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей, спрямовану на вдосконалення чи отримання знань. Він зазначає, що в сучасному світі в період глобалізації ключовими поняттями якості трудових ресурсів виступає рівень освіти, який має відповідати досягнутому рівню науково-технічного прогресу. Маючи високий рівень освіти, людина краще почуватиметься на ринку праці [17, с. 153].

Поняття «освіта» І. Зайченко визначає як «суспільно організований і нормований процес (і його результат) постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, який в онтогенетичному плані становлення особистості є її генетичною програмою і соціалізацією» [15, с. 17–18]. Учений наголошує на складності та багатоаспектності поняття «освіта» і надає узагальнене загальноприйняте трактування, що освіта є процесом і результатом засвоєння людиною систематизованих знань, формування на їхній основі відповідних умінь і навичок, розвиток розумової та чуттєвої сфери, пізнавальних інтересів та формування світогляду. Подібне визначення знаходимо і в «Педагогічній енциклопедії» І. Каїрова, де зазначено, що освіта – це «процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок», а також наголошено, що основним шляхом здобуття освіти є навчання в системі різноманітних навчальних закладів [16, с. 142]. Ю. Бабанський вважає, що освіта – це процес і результат оволодіння особистістю системою наукових знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, а також розвиток розумових здібностей та пізнавальних інтересів [18]. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) визначено, 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». У цьому документі мету освіти визначено як «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [23]. Крім того, наголошено, що кожна особистість має право на якісну і доступну освіту впродовж життя, в тому числі безкоштовну (та, яка здобувається згідно із законодавством за рахунок державного та (або) місцевих бюджетів). У нашій державі рівний доступ до здобуття освіти гарантовано не лише вищезазваним Законом, а й Конституцією України. Так, у 3-й статті Закону України «Про освіту» (2017 р.) декларується відсутність обмежень у праві на отримання освіти. Це право гарантується незалежно від статі, віку, місця проживання, походження, мови спілкування, раси, громадянства, національності, релігійних, політичних чи інших переконань, стану здоров'я,

інвалідності, кольору шкіри, майнового і соціального стану та ін. У статті 53 Конституції України зазначено: «Кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [11]. Право на освіту задеклароване також у Європейській конвенції про захист прав людини та основних свобод, Міжнародному пакті про економічні, соціальні й культурні права, інших національних та міжнародних нормативно-правових документах. Право особи на освіту реалізовується її здобуттям на різних рівнях, у різних формах та видах. Освітні рівні включають дошкільну, повну загальну середню, позашкільну, професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту та освіту дорослих. Розширення мережі закладів освіти сприяє вдосконаленню їхньої структури. Право особистості на освіту реалізовується в умовах спеціально організованих закладів, які у своїй сукупності являють собою систему освіти України. Система освіти у Законі України «Про освіту» (2017 р.) визначається як «сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [23]. Дотичним до цього визначення у педагогічному енциклопедичному словнику є тлумачення поняття «система освіти», яку розуміють як цілісну сукупність різнорівневих державних освітніх стандартів, освітніх програм, мережу освітніх установ, які їх реалізують, органи управління освітою та підвідомчі їм установи та організації [20]. Перед тим, як пояснити сутність поняття «природнича освіта», зазначимо, що одним із важливих напрямів системи освіти є природничий.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року прописано, що метою нової української системи освіти, в тому числі й природничої, є «створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж усього життя» [17]. Немає сумніву, що основний шлях досягнення повноцінного розвитку молоді полягає в отриманні якісної природничої освіти. Реформування потребує також підготовка та система підвищення кваліфікації вчителів предметів природничого циклу. Отримання якісної шкільної природничої освіти є однією з найваж-

ливіших гарантій реалізації громадянами їхнього інтелектуального потенціалу, вирішальним фактором утвердження соціальної справедливості та політичної стабільності.

Ключовим є також поняття «шкільна природнича освіта». Л. Гуцал визначає його як «процес і результат набуття учнями загальноосвітньої школи систематизованих знань з основ наук про природу і Всесвіт, формування на їхній основі світогляду і розуміння явищ природи, місця і ролі людини у природному середовищі, відповідних теоретичних та практичних умінь і навичок, виховання у них свідомого й бережливого ставлення до природи, прагнення до подальшої самоосвіти шляхом вивчення фізико-математичних та природничо-географічних навчальних предметів, а саме: природознавства, фізики, астрономії, хімії, математики (арифметики, алгебри, геометрії, тригонометрії), біології (ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини, загальної біології), географії» [6, с. 59]. Інша позиція знайшла відображення у словнику «Професійна освіта» С. Вишнякової (1999 р.), де зазначено, що природничо-наукова освіта – це одна зі складників загальної освіти, яка охоплює комплекс навчальних дисциплін, що містять основи наукових знань про природу, і передбачає дві головні цілі: а) формування наукової картини світу та світорозуміння; б) підготовку теоретичного фундаменту для успішного вивчення спеціальних дисциплін у сфері професійної освіти, що готує робітників для індустріального та сільськогосподарського виробництва [1, с. 85]. У цьому виданні до дисциплін природничо-наукового напрямку віднесено всі, що мають відношення до природи. С. Вишнякова групує їх таким чином: 1) фізика, хімія, фізична хімія; 2) біологія, ботаніка, зоологія; 3) анатомія, фізіологія, вчення про походження та розвиток, вчення про спадковість; 4) геологія, мінералогія, палеонтологія, метеорологія, фізична географія; 5) астрономія разом з астрофізикою та астрохімією [1, с. 85].

Одне з провідних завдань у процесі вивчення предметів природничого циклу – формування у молодого покоління цілісної природничої картини світу. Дефініція «картина світу», на думку В. Кузьменка, сьогодні вживається у «вузькому» та «широкому» розумінні: у вузькому сенсі це є уявлення та поняття про навколишній світ, а у широкому – «узагальнена система всіх знань про навколишнє середовище і людське суспільство (природничі, суспільствознавчі, естетичні, етичні, релігійні та інші знання)» [13, с. 11]. Дослідження вченого довели, що термін «наукова картина світу» вперше почали застосовувати наприкінці XIX – на початку XX століття природознавці М. Планк, Д. Максвел та ін. Вони, як зауважує В. Кузьменко, розуміли під цим терміном «основні уявлення певної галузі науки про досліджувану реальність,

відображену в системі фундаментальних понять та принципів» [13, с. 14]. Тому серед застосовуваних понять зустрічалися такі терміни, як: «біологічна картина світу», «фізична картина світу», «хімічна картина світу». Зауважимо, що у XIX – на початку XX століття вчені ототожнювали поняття «світогляд» та «картина світу». Виникнення будь-якої картини світу є суб'єктивним утворенням і пов'язано з особистісними характеристиками. Утворення різних картин світу зумовлюється науковими відкриттями, які були зроблені у сфері природничо-математичних наук. Але, як зазначає В. Кузьменко, первісним для утворення будь-якої картини світу є роздуми та передбачення, які надалі отримують чітку форму і стають теорією [13, с. 23].

Природнича підготовка здійснюється з урахуванням принципів навчання. І. Малафіїк зауважує, що «принцип – термін латинського походження (*principium* – основа, першоначало), він означає основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності. Принцип – це загальна керівна норма дії, а правило – це норма дії, що має конкретне робоче значення. Якщо принципи і правила – це норми діяльності, що встановлені людьми, то закони – це об'єктивно діючі зв'язки». У викладанні природознавства також дотримуються специфічних принципів, а саме: екологічності (природа – частина всесвіту, в якому живе людина, а отже, вона потребує природоохоронної діяльності); фенологічності (зміна природних явищ відбувається згідно зі змінами природи); планетарності (формування уявлення про трансформацію природних явищ Землі у світовому просторі); краєзнавчий (полягає у пізнанні уявлень про природні ресурси, корисні копалини, ґрунти, рослини, тварин, звичай рідного краю тощо) [16].

Періодизація розвитку природничої освіти у навчальних закладах України XIX – початку XX століття є однією з найважливіших та найсуттєвіших, адже їх розвиток тісно пов'язаний із загальними суспільно-політичними перетвореннями в суспільстві. З цього приводу М. Сокол цілком слушно зазначає, що «проблема періодизації існування та розвитку будь-яких явищ чи понять, а, як наслідок, визначення певних періодів – одна з найбільш складних і конструктивних проблем наукового знання» [25, с. 33].

Під періодизацією (від грец. *περίοδος* – оборот, часовий проміжок) зазвичай розуміють спосіб упорядкування емпіричної та теоретичної інформації за часовою ознакою. Її основною метою є пізнання зміни станів певних об'єктів навколишньої дійсності. Періодизація ґрунтується на здатності людського інтелекту розподіляти інформацію на кількісно та якісно однорідні групи, а також систематизувати її за часовими та просторовими критеріями для отримання теоретичних знань.

Періодизація застосовується як засіб виявлення і фіксації якісних та кількісних змін в об'єкті пізнання [9]. Особливе значення періодизація має в історії (в тому числі в історії педагогіки), де інформація умовно поділяється на відрізки (періоди, етапи та ін.), які мають спільні або відмінні риси. Останні визначаються згідно з вибраною основою (критерієм) періодизації. Вони можуть бути різними – від фізично-календарного характеру (роки, десятиліття, століття, тисячоліття тощо) до меж, пов'язаних зі змінами форм господарювання, суспільних утворень, мислення, ідеологій, способів комунікацій, екологічних трансформацій тощо [18, с. 37]. Будь-яка періодизація, як акцентує Л. Зашкільняк, є результатом конструктивного мислення людини і відображає її світоглядні уявлення й способи інтерпретації історичного процесу. Вона ґрунтується на певних умовах структуризації та систематизації, вивчення й осмислення змін природних і соціальних форм історико-педагогічного процесу, створення різних моделей і теорій, які їх пояснюють. Л. Зашкільняк зазначає, що «періодизація історико-педагогічних процесів пов'язана з явищами громадського життя, які відбуваються у певному часі та просторі. Обираючи критерії здійснення періодизації, науковці обов'язково абсолютизують одні з них і нехтують іншими, що веде до істотних розбіжностей з історичною дійсністю. Тому необхідно брати до уваги додаткове призначення кожної періодизації, спрямованої на упорядкування певної історико-педагогічної інформації з метою її дослідження, а також урахувати співмірність критеріїв її здійснення для різних суспільних об'єктів і часових проміжків» [9].

Періодизацію Н. Гупан визначає як «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів». Він стверджує, що періодизація є «віддзеркаленням загальних і специфічних закономірностей розвитку, а також структури, методів, форм розвитку проблеми» [5, с. 19]. Проблему періодизації О. Сухомлинська визнає однією з головних наукових проблем сучасності та гуманітарної сфери, зокрема. На думку вченої, зазвичай періодизація пов'язана з подіями історії країни та фіксує певним специфічним чином її основні етапи. О. Сухомлинська стверджує, що від основи періодизації, контексту, вкладеного в кожен із періодів, від рушійної сили зміни періоду відбувається процес розкриття визначеного науково-дослідницького поля. Вона також вважає: «Чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку, полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення» [27, с. 37]. Т. Попова наголошує, що «періодизація – це певна схема (кістяк, скелет), на яку ми «нануємо»

множину подій – результатів нашої пізнавальної діяльності у виглядів «фактів-знання», що у своїй сукупності являють образ певного явища, що виступає для нас як об'єкт періодизації – об'єкт пізнання». Змістовно в контексті нашої проблематики є позиція О. Школи, яка визнає періодизацією поділ загального процесу розвитку науки на часові проміжки, кожен з яких має певні особливості, які ґрунтуються на визначених об'єктивних критеріях та принципах. Такий поділ може стосуватись як до всієї науки загалом, так і до її певної частини, що й обґрунтовує часовий поділ. У цьому випадку періодизація виступає інструментом вивчення системи педагогічних понять і сприяє уточненню чи трансформації первісного поняття. Як результат дослідження, періодизація пояснює логіку розвитку системи історико-педагогічного феномену. Основними компонентами періодизації є об'єкт, суб'єкт, атрибут періодизації. При цьому об'єкт періодизації – явище, яке розглядається в генезі. Суб'єкт періодизації – часовий проміжок, який відповідає категорії та відображає специфіку процесу дослідження. Атрибут періодизації – назва суб'єкта-інтервала [18, с. 37]. У нашому дослідженні під періодизацію розуміємо поділ цілісної структурної моделі історико-педагогічного феномену на темпоральні складники відповідно до певної ознаки (критерію). Періодизація історико-педагогічних явищ складається із сукупності соціополітичних, соціально-економічних, дидактичних, психолого-педагогічних явищ та процесів. Порівняно з цим епоха включає виокремлення провідних тенденцій розвитку педагогічних категорій, при цьому межі між епохами не є умовними та динамічними. Якщо порівнювати епоху і період, то перше є більш загальним поняттям відносно до другого, а період – більш загальне, ніж етап. Таким чином, період є певним проміжком часу, протягом якого відбувається певний процес, а етап – часовий відрізок, що містить найсуттєвіші події періоду.

Розвиток природничої освіти потрактовано як цілісний динамічний процес постійних кількісних та якісних трансформацій усіх компонентів природничої освіти (сукупності знань у галузі природничих та математичних наук, відповідних умінь і навичок, життєвих цінностей), який детермінується соціально-економічними, науково-технічними, соціокультурними й організаційно-правовими чинниками та безпосередньо впливає на формування в особистості природничої картини світу.

Досліджуючи становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX – XX ст.), І. Шоробура виділяє такі періоди: I період (XIX – початок XX ст.) – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін (етапи: 1800–1864 рр. – формування елементів шкільної географічної освіти; 1864–1905 рр. – розвиток шкільної географічної освіти як цілісної системи); II період

(1905–1920 рр.) – педагогічні пошуки та новачії в процесі розбудови національної української освіти; III період (1920–1991 рр.) – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти; IV період (1991 р. – початок XXI ст.) – становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти [28]. Розвиток початкової природничої освіти у другій половині XIX – початку XX століття вивчала Т. Собченко з урахуванням особливостей «політичного, соціально-економічного, культурного розвитку країни, взаємозв'язку державної освітньої політики та суспільно-педагогічного руху, нормативного оформлення природничої освіти, змін її змісту, специфіки поглядів, ініціатив, просвітницької діяльності передових вітчизняних педагогів, науковців-природодослідників» [18, с. 9–11]. Науковець виділяє у досліджуваному процесі три етапи: перший (1852–1870 рр.) – відновлення викладання природознавства в початкових класах; досягнення в галузі природничих наук; обґрунтування цілей, завдань природничо-математичної освіти; переважання релігійного компонента, надмірна схематичність змісту предметів природничо-математичного циклу; другий (1871–1900 рр.) – вилучення природознавства з програми початкової школи, значне скорочення годин на вивчення інших природничих предметів, початок активізації суспільно-педагогічного руху за відновлення природознавства у шкільній практиці; третій (1901–1920 рр.) – відновлення і активізація природничої освіти, активна боротьба видатних учених, педагогів, діячів культури за поліпшення стану початкової природничої освіти, підвищення її рівня; впровадження нових підходів до викладання природничих предметів у початковій школі [18, с. 9–11].

Розглядаючи розвиток природничої освіти на Правобережній Україні впродовж другої половини XIX – початку XX століття, Л. Гуцал, базуючись на певних критеріях (історичному, нормативному, дидактичному, змістовому, методичному, організаційному, реформативному, історіографічному), виділяє такі етапи: I (1852–1861 рр.) – поновлення викладання природознавства урядом Миколи I з метою вирішення економічних та сільськогосподарських проблем; II (1861–1871 рр.) – розвиток природознавства як шкільного предмета; III (1871–1907 рр.) – згортання викладання природознавства; IV (1907–1917 рр.) – інтенсифікація розвитку природознавства [3]. А. Мартін проаналізувала розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі другої половини XIX – початку XX століття та виділила такі етапи: перший (1800–1850 рр.) – становлення шкільного природознавства (спочатку актуалізація вивчення природознавства, а з другої чверті століття – виключення з програмного матеріалу); другий (1850–1870 рр.) – розвиток шкільного

природознавства (природознавство стає одним з основних предметів у середній школі); третій (1870–1900 рр.) – занепад природознавства (обмеження вивчення природознавства в рамках середньої школи); четвертий (1900–1905 рр.) – відродження (реформування освітньої системи); п'ятий (1905–1917 рр.) – етап пошуків (уведення інновацій та наукових пошуків у викладанні природознавства) [14, с. 20]. У процесі розроблення періодизації розвитку освітніх технологій у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005 рр.) О. Янкович урахувала «основні етапи розвитку національної педагогічної освіти, підходи до визначення технологічних термінів, особливості впровадження навчальних, виховних та інформаційних інновацій, а також дослідження вчених щодо виділення періодів розвитку освітніх технологій у зарубіжній вищій школі» [29, с. 10].

У концепції нашого дослідження важливою є специфіка визначення компетентнісного підходу. Особливістю методології компетентнісного підходу у вищій освіті є те, що в її основу покладено ідею заміни традиційного репродуктивного навчання на творчо-дійове, яке має сприяти не лише оволодінню основними знаннями, вміннями, навичками, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації особистості.

Поняття «компетенція» та «компетентність» походять від лат. *competentia* – належність за правом, коло питань, з яких дана особа має обізнаність, досвід та розуміє свою відповідальність за їх вирішення. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту освіти, новий зміст освіти покликаний формувати в особистості компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві, успішного вирішення життєвих проблем, спроможності в подальшому навчатися та провадити професійну діяльність. Згідно з рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування таких ключових компетентностей, Концепцією «Нова українська школа» передбачено такі ключові компетентності: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність, що передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; вміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; екологічна грамотність

і здорове життя; вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя. Конкретизація природничо-наукової компетентності здійснюється шляхом виділення в її змісті складників (елементів), які набувають реального діяльнісного і соціально значущого втілення в певному предметному матеріалі на рівні навчальних 7-ми предметів. У навчальних програмах вони представлені як у «Змісті навчального матеріалу», так і в «Державних вимогах щодо рівня навчальної підготовки учнів». Виходячи із завдань освітньої галузі «Природознавство», природничо-наукова компетентність передбачає оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; розуміння учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідеї сталого розвитку [10].

Висновки і пропозиції. Встановлені між поняттями зв'язки дають можливість повніше осмислити загальне і конкретне всієї цілісності багатогранного процесу природничої освіти. Проведений аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження дозволив дійти висновку, що, незважаючи на існування значної кількості трактувань базових понять («освіта», «природнична освіта», «природнична картина світу», «розвиток», «компетентність»), вони ще не розглядалися як окремі педагогічні дефініції. Разом із тим ці поняття є окремими педагогічними категоріями, що являють собою складноструктуровану, динамічну, історично зумовлену систему.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. Іголов ; ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. 1736 с
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
4. Гуцал Л. Критерії періодизації та основні етапи розвитку шкільної природничої освіти в Правобережній Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Молодь і ринок*. 2012. № 4. С. 104–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_4_25

5. Гуцал Л.А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
6. Гуцал Л.А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2011. 240 с.
7. Європейська конвенція з прав людини з поправками, внесеними відповідно до положень № 11 та 14 з протоколами № 1, 4, 6, 7, 12, 13, 16. URL: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf
8. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. 2-е вид. Київ : Освіта України, 2008. 528 с. URL: http://pidruchniki.com/12580426/pedagogika/zmist_zagalnoyi_osviti
9. Зашкільняк Л.О. Періодизація в історії. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Periodyzatsiia_istorii
10. «Нова Українська Школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
11. Конституція України. URL: <http://ufpp.gov.ua/content/PDF/zakonodavstvo/konstitychiya.pdf>
12. Концепція Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1720-р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80>
13. Кузьменко В.В. Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукової картини світу в школах України (XX століття) : монографія. Херсон : РІПО, 2010. 463 с.
14. Мартін А.М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; КДПУ ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 193 с.
15. Мартін А.М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 20 с.
16. Малафійк І.В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
18. Наточий Л.О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. Вип. 15. Ч. 1. С. 35.
19. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И.А. Каиров. Москва : Советская Энциклопедия, 1966. Т. 3. 880 столб.
20. Поняття системи освіти, принципи її побудови. URL: http://studopedia.com.ua/1_53320_ponyattya-sistemi-osviti-printsipi-i-pobudovi.html
21. Педагогіка / под. ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
22. Пономарів О.Д. Стилiстика сучасної української мови : підручник для студ. гуман. спец. вищих закл. освіти. 3-тє вид. перероб. і допов. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2000. 248 с.
23. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
24. Собченко Т.М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини XIX – XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.
25. Сокол М.О. Фундаменталізація педагогічних реалій понятійно-категорійного апарату XIX ст. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки* ; Ніжин : держ.ун-т ім. М. Гоголя, 2016. № 3. С. 32–36.
26. Столяров Г.С., Югай М.Ю. Соціальна статистика : навч.-метод. посібник для самост. вивчення дисципліни. Київ : КНЕУ, 2003. 195 с.
27. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
28. Шоробура І.М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX – XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2007. 43 с.
29. Янкович О.І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 42 с.

Prystupa Ya. Terminological apparatus of natural education

The theoretical analysis of the construction of the categorical-terminological system, the ways of their formation in the theory of natural education, the peculiarities of attraction of categories and concepts of related sciences in the theoretical field are made in the article. Like any field, science education has its own conceptual apparatus, which is systematically evolving, so it is important for today to study the conceptual and terminological apparatus of science, which certifies the level of development of the relevant theory, illuminates the various sides, the relation of real objects and the variety of cognitive tasks arising in the process of education and upbringing of man. Operating the concepts of science is a prerequisite for the construction and study of theoretical models, understanding the processes of learning in the dynamics and perspective, allows you to more clearly define the subject of study and build a consistent concept of its study. The system of requirements reinforces this conceptual awareness and distinction. Development of terminological issues of pedagogy is especially relevant in the period of reforming the education system, in conditions of free access of users to domestic and foreign sources of information, the possibility of cooperation and cooperation of scientists from different countries. The restructuring of the general school, the introduction of new state standards of education, the organization of new types and types of educational institutions greatly enriched science with new concepts, reinforced the need for systematization of the current term system. For the purpose of the article, the content of dissertation works and methodological foundations of the history of pedagogy was analyzed. The renewal of natural education at all its stages is due to the necessity of its correlation with the modern level of development of the natural sciences, the requirements for the modern educated person, the realities of the modern world and culture are the objective requirement of time. It is important that natural education contributes to the creation of a holistic view of the scientific picture of the world, human awareness of their place in the world, as an integral part of nature, social adaptation of young people to life in the fast-changing conditions of socio-economic development of the country. To a large extent, the creation of adequate to the modern international requirements of the system of natural science training of students, which takes into account the state of scientific knowledge, the level of development of production, pedagogical theory contributes to the analysis and taking into account in the educational practice of the accumulated historical and pedagogical experience in the field of organization and reform of natural education.

Key words: education, science education, natural picture of the world, development, competence.

I. В. Таможська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Викладено проблему підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Визначено нормативно-правову базу, яка регламентувала підготовку науково-педагогічних кадрів в університетах України досліджуваного періоду, що мала характер підзаконних актів (розпорядження, постанови, циркуляри, інструкції, правила). Встановлено, що однією з дієвих форм підготовки науково-педагогічних кадрів став інститут «професорських стипендіатів». З'ясовано обов'язки «професорських стипендіатів», пов'язані з навчальною, науково-дослідною та викладацькою діяльністю. Акцентовано увагу на зміні вимог до звітів, що подавалися до Міністерства народної освіти, про проведення занять «професорськими стипендіатами»:

1) звіт керівника, який попередньо обговорено на засіданні факультету, з висновками попечителя навчального округу (з 1884 р.);

2) звіт стипендіата, що супроводжувався відгуком керівника про проведені заняття, або керівника (з 1902 р.);

3) наукові праці стипендіата, що додавалися до звіту (з 1903 р.), для об'єктивної оцінки їхньої науково-дослідної роботи.

Зазначено, що кандидатів для зайняття посади професора в університетах обирала вчена рада або навчальний комітет з огляду на те, які наукові дослідження з обраної спеціальності він мав. Встановлено, що за згодою Міністерства народної освіти «професорські стипендіати», які показали високий рівень науково-дослідної роботи, отримували дозвіл на закордонне відрядження до закладів вищої освіти й освітніх установ Західної Європи «з науковою метою». Таким особам видавалися «відкриті листи» з приписом спеціальної мети їхнього відрядження (з 1872 р.). Звіти про закордонні відрядження та письмові факультетські зауваження, надані до Міністерства народної освіти, слугували підставою для того, щоб укласти керівні вказівки щодо подальших занять науковців, для продовження або відкликання їх із відрядження.

Ключові слова: законодавче забезпечення, науково-педагогічні кадри, розпорядження, постанови, циркуляри, інструкції, правила, «професорські стипендіати», закордонні відрядження «з науковою метою», звіт.

Постановка проблеми. Сучасне реформування системи вищої освіти в Україні вимагає не тільки теоретичного усвідомлення нових тенденцій у педагогічній науці, творчого розв'язання проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації, але й потребує більш ґрунтовного вивчення, переосмислення та використання досвіду, накопиченого провідними фахівцями й освітніми установами минулого. Найбільше цікавлять періоди, пов'язані з появою нових концепцій, підходів, становленням і розвитком університетів. В історії української університетської освіти це друга половина ХІХ – початок ХХ століття – час духовно-культурного відродження українства, активного реформування освітньої галузі, утвердження академічних свобод і цінностей. В означений період відбувалося інтенсивне становлення та трансформація змісту, форм, моделей університетської освіти, що зумовили

зміни в підготовці науково-педагогічних кадрів університетів відповідно до вимог часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій та історико-педагогічній літературі накопичено певний обсяг знань із питань підготовки науково-педагогічних працівників в університетах України обраного нами хронологічного періоду. Особливу цінність для наукової розробки проблеми мають узагальнювальні праці А. Георгієвського, М. Гілярова-Платонова, Л. Головніна, А. Корнілова, П. Мілюкова, М. Покровського, В. Пуришкевича, С. Рождественського, в яких зазначена проблема розглядалася через призму урядової політики Російської імперії в галузі університетської освіти, що віддзеркалювалася, передусім, в університетських статутах.

Серед дореволюційних видань із питань університетської освіти на особливу увагу заслуговують праці Д. Багалія, В. Бузескула, М. Владимирського-Буданова, М. Лавровського, А. Маркевича,

К. Роммеля, М. Сумцова, М. Чубинського, В. Шульгіна, Ф. Фортинського, у яких розглянуто питання підготовки науково-педагогічних кадрів у системі діяльності Харківського, Київського й Новоросійського університетів протягом досліджуваного періоду.

Еволюцію підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах Наддніпрянської України аналізували такі вчені радянської доби: П. Берзін, К. Васильєв, Н. Давидова, І. Даценко, Н. Дем'яненко, А. Дмитренко, Г. Додонова, З. Зайцева, О. Іванов, Г. Касьянов, І. Костенко, І. Киричок, В. Кремень, С. Куліш, Н. Левицька, О. Мартиненко, О. Музичко, Т. Попова, С. Посохов, І. Рєгейло, Г. Самойленко, О. Синявська, С. Стельмах, С. Черняк, М. Шип.

Мета статті – аналіз законодавчого забезпечення підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття, зокрема тих, що мали характер підзаконних актів (розпорядження, постанови, циркуляри, інструкції, правила).

Виклад основного матеріалу. У «Положенні про стипендії для тих молодих людей, які закінчили університетський курс і були залишені в університетах для підготовки до професорського звання» (1868 р.) наголошено на ефективному регулюванні процесом навчання осіб, залишених для наукової підготовки у вітчизняних університетах України. Згідно з цим документом означена категорія професорських стипендіатів обиралася факультетом з-поміж осіб, які з відзнакою закінчили університетський курс і виявили бажання залишитися в університеті для подальшого підвищення кваліфікації. Затвердження кандидатур стипендіатів покладалася на вчені ради університетів шляхом закритого голосування. Стипендіальне утримання встановлювалося в розмірі 600 крб на рік.

У циркулярній пропозиції Міністерства народної освіти від 21 травня 1884 р. за № 7187 акцентовано увагу на тому, що необхідно надавати до їхньої урядової установи письмові звіти професорів-керівників про проведення занять особами, які «готуються до професорських звань», але попередньо вони повинні були обговорюватися на засіданнях факультету, а також потрібно було додати висновок попечителя навчального округу. У 1902 р. правила набули таких змін: можна було подати звіт стипендіата із супровідним письмовим розмірковуванням професора-керівника. Звіти керівників здебільшого містили загальні висновки про проведені заняття, а стипендіатів – зазвичай стислі. Іноді до Міністерства народної освіти надсилалися звіти формального характеру (містили список книг або стислий виклад їхнього змісту), що ускладнювало об'єктивність оцінки «істинності наукового характеру знань стипендіата», а це впливало на бажаний результат. У циркулярній пропозиції керівництвом навчальних округів від

5 лютого 1904 р. № 4377 йшлося про те, щоб звіти «професорських стипендіатів» склалися ґрунтовно, адже це дасть можливість зробити висновок про сформованість умінь науково-дослідної роботи, про здатність критично мислити [1].

У циркулярі Міністерства народної освіти від 21 травня 1884 р. за № 7187 керівництву навчальних округів було запропоновано надати клопотання про призначення молодим людям професорських стипендій або про відрядження їх щороку за кордон до 15 жовтня. Але такі офіційні прохання надходили до міністерства пізніше вказаного терміну, без відомостей про осіб, яких було рекомендовано, тому виникали труднощі в об'єктивній оцінці їхніх професійних та особистісних якостей, а також у виборі претендентів, про яких подано клопотання щодо розподілу кредиту, асигнованого на підготовку професорів. 15 травня 1899 р. за № 6371 Міністерство народної освіти продублювало «Циркулярну пропозицію керівникам навчальних округів щодо точного дотримання правил порушення клопотання про призначення молодим людям професорських стипендій або про відрядження за кордон» за № 7187, у якій наголошено на терміні надання клопотання з відомостями про претендента (походження, віросповідання тощо) [2].

У пункті 8 циркулярної пропозиції Міністерству народної освіти від 21 травня 1884 р. за № 7187 вказано, що звіти «професорських стипендіатів» із відгукami професора-керівника попередньо необхідно обговорювати на засіданні факультету й лише тоді надавати в урядову установу з висновком попечителя навчального округу. Але ця вимога не завжди виконувалася керівництвом навчальних округів, тому їм було запропоновано вжити заходи щодо дотримання п. 8 вищезазначеної циркулярної пропозиції міністерства за № 7187, про що йшлося в розпорядженні й роз'ясненні Міністерства народної освіти від 23 січня 1902 р. за № 2399 «Про дотримання пункту 8 циркулярного розпорядження Міністерства народної освіти від 21 травня 1884 р. про професорських стипендіатів» [3].

У розпорядженні та роз'ясненні Міністерства народної освіти від 27 вересня 1902 р. за № 26892 «Про порядок надання до Міністерства народної освіти звітів про заняття осіб, які проходять підготовку в університетах до професорського звання» зазначено, що ця урядова установа має право доручити одному з професорів університету, у якому поглиблюють свої знання з обраної спеціальності «професорські стипендіати», здійснювати контроль за їхньою науково-дослідною роботою. У міністерстві зауважили, що п. 8 циркуляра 1884 р. чинний, але додали до нього такі коментарі:

1) відгук професора-керівника можна замінити звітом стипендіата (керівник подає його на

факультет із власним «письмовим розмірковуванням» про нього);

2) якщо міністерство не призначить стипендіату керівника з-поміж професорів університету, у якому він залишається, то такою вважається особа, яка входить до науково-педагогічного складу підпорядкованого факультету, яку буде обрано на засіданні цього структурного підрозділу [4].

У розпорядженні й роз'ясненні Міністерства народної освіти від 21 квітня 1903 р. за № 14159 «Про подання в Міністерство народної освіти наукових праць професорських стипендіатів» визнано необхідність для об'єктивної оцінки наукового доробку згаданих осіб мати, крім звітів, їхні наукові праці [5].

У «Положенні про порядок підготовки кандидатів для зайняття посади професорів у вищих спеціальних навчальних закладах Міністерства народної освіти» від 18 червня 1904 р., затвердженому керівником цієї урядової установи, зазначено, що таку особу обирає вчена рада або навчальний комітет, але претендент повинен мати «інтерес до навчальних досліджень з обраної спеціальності». На два роки кандидата залишають в навчальному закладі для підготовки до професорської посади, іноді Міністерство народної освіти дозволяє продовжити термін на рік (у такому разі потрібно скласти іспити з предмета за спеціальністю, а також із загальних предметів, що пов'язані зі спеціальністю претендента, у комісії, призначеній навчальним комітетом або вченою радою). Термін, відведений для підготовки кандидатів для зайняття посади професорів у навчальних закладах, а також для відрядження в різні країни «з науковою метою», зараховується до терміну державної служби.

Обов'язки стипендіата:

1) вивчення предметів за спеціальністю, а також загальних предметів, що пов'язані зі спеціальністю;

2) опрацювання на експериментальному рівні наукової теми, запропонованої професором або за власним вибором;

3) вивчення фабричної та заводської справи на російських промислових підприємствах;

4) керівництво науково-дослідною роботою студентів під час занять у лабораторіях та кабінетах, призначених для креслення (2–3 години на тиждень), за програмою, затвердженою вченою радою або навчальним комітетом, якщо таку роботу визнано корисною для закладу.

Наприкінці півріччя стипендіат надає звіт про науково-дослідну та викладацьку роботу вченій раді або навчальному комітету.

«Професорські стипендіати», які показали високий рівень теоретичної та практичної підготовки, за згодою Міністерства народної освіти відряджалися за кордон на 1–2 роки (іноді продовжували термін ще на рік) з утриманням із сум цієї

урядової установи. У навчальні заклади їм необхідно було надавати офіційні письмові повідомлення про свої наукові заняття не менше трьох разів на рік. Висновки навчальних комітетів і вчених рад про ці звіти подавалися до Міністерства народної освіти у встановленому порядку [6].

У розпорядженні й роз'ясненні Міністерства народної освіти від 8 квітня 1904 р. № 11629 йшлося про те, щоб університети обмінювалися дисертаціями, що подаються для здобуття ступеня магістра та доктора, між університетськими бібліотеками, адже у вільному книжковому продажі вони не можуть бути придбані, зокрема деякий час після виходу їх із друку [7].

У «Циркулярній пропозиції щодо відправлення відряджених за кордон для підготовки до професорського звання» від 15 жовтня 1866 р. прописано, що такі особи повинні кожні три місяці надавати до Міністерства народної освіти звіти про свої наукові досягнення, адже «це єдиний засіб контролю за науковими заняттями молодих людей». Визнано необхідність розгляду звітів у науковому комітеті Міністерства народної освіти та на засіданнях факультетів тих університетів, до яких належали науковці. З письмовими факультетськими зауваженнями звіти потрібно терміново повертати в міністерство, адже вони слугують підставою для укладання інструкцій для молодих науковців щодо подальших їхніх занять, для продовження відрядження тим, хто заслуговував на це, й відкликання із-за кордону тих, хто виявився «неблагонадійним в науковому відношенні». Факультетам рекомендовано надавати свої міркування про те, чи заслугоує звіт про закордонне відрядження «з науковою метою», щоб його надрукували в «Журналі Міністерства народної освіти». Раніше вони друкувалися без попереднього розгляду [8].

У «Циркулярній пропозиції керівництву навчальних округів щодо відряджень професорів університетів із науковою метою» від 6 січня 1871 р. зазначено, що комісія, яка розглядала звіт Міністерства народної освіти за 1869 р., акцентувала увагу на тому, що на такі закордонні поїздки шляхом державних коштів бажано було б призначати молодих професорів, від яких університети «мали б очікувати більше корисних результатів у майбутньому, ніж від професорів, які закінчують вже свою викладацьку кар'єру» [9].

У разі виникнення труднощів, що трапляються в посольствах і генеральних консульствах, у Парижі з особами, відрядженими до Франції з різних відомств, зокрема й від навчальних, посол клопотав про те, щоб їх забезпечували «відкритими листами», у яких указували установи, які необхідно оглянути, мету поїздки, надавали аргументовану відповідь, чому вони забезпечені цим документом. Наявність «відкритих листів» полегшало виконання покладених на них обов'язків,

що сприяло зменшенню кількості осіб, які висувають безпідставні вимоги до посольства. У зв'язку з цим керівник Міністерством народної освіти, згідно з відгуком керівника Міністерством іноземних справ, запропонував попечителям навчальних округів керуватися розпорядженням «Циркулярна пропозиція керівництву навчальних округів про видачу особам, які відряджаються за кордон, відкритих листів із приписом спеціальної мети їх відрядження» від 16 вересня 1872 р. [10].

У розпорядженні та роз'ясненні Міністерства народної освіти від 8 березня 1875 р. № 3468 «Щодо питання про порядок відрядження з навчальною метою та звільнення у відпустку професорів і викладачів університетів» міністр відзначив, що було б не тільки корисно, «але й необхідно, при більш тривалих відрядженнях і відпустках професорів, наприклад, понад шести тижнів (тільки до такої тривалої відсутності й відноситься циркуляр від 25 травня – *І. Т.*), покладати читання лекцій за відсутнього професора на іншого університетського викладача, зокрема на доцентів або приват-доцентів, яким, таким чином, буде нагода проявити себе на викладацькому терені досвідченими науковцями» [11].

Розпорядження та роз'яснення Міністерства народної освіти від 14 грудня 1904 р. за № 173 «Про зобов'язання осіб, які відряджаються за кордон, з'являтися до Імператорських російських посольств і місій» сприяло досягненню мети їхньої поїздки. У «відкритих листах» Імператорського російського правління було викладено прохання про підтримку поименованим особам, що відряджаються за кордон із різними службовими дорученнями [12].

Висновки. Отже, однією з дієвих форм організації викладацького корпусу університетів став інститут «професорських стипендіатів». До категорії «професорських стипендіатів» відносилися молоді особи, які направлялися для подальшої підготовки за кордон, та випускники, які залишалися зі стипендіальним утриманням при університетах у випадках, коли дисертації могли бути виконані на підставі вітчизняних навчальних посібників, архівів і бібліотек. Право вибору кандидатів покладалося на факультетські й учені ради університетів. Критеріями такого вибору були природна обдарованість, наукові досягнення, педагогічні здібності, практичний досвід, сумлінність і наполегливість у самостійній роботі, володіння іноземними мовами.

Список використаної літератури:

1. Циркулярное предложение начальству учебных округов о том, чтобы отчеты профессорских стипендиатов составлялись с надлежащею обстоятельностью. *Сборник распоряжений по Министерству народного*

просвещения (1904). Т. 6. Ч. I. Санкт-Петербург, 1907. С. 31–32.

2. Циркулярные предложения начальству учебных округов о точном соблюдении правил возбуждения ходатайства о назначении молодым людям профессорской стипендии или о командировании за границу. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1898–1900)*. Т. 14. Санкт-Петербург, 1904. С. 569–570.
3. О соблюдении пункта 8 циркулярного распоряжения Министерства народного образования от 21 мая 1884 г. о профессорских стипендиях. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1901–1903)*. Т. 15. Санкт-Петербург, 1904. С. 735.
4. О порядке предоставления в Министерство народного просвещения отчетов о занятиях лиц, приготавливаемых при университетах к профессорскому званию. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1901–1903)*. Т. 15. Санкт-Петербург, 1904. С. 1172–1173.
5. О представлении в Министерство народного просвещения научных работ профессорских стипендиатов. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1901–1903)*. Т. 15. Санкт-Петербург, 1904. С. 1467.
6. Положение о порядке подготовки кандидатов для занятия должности профессоров в высших специальных учебных заведениях Министерства народного просвещения. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1904)*. Т. 6. Ч. I. Санкт-Петербург, 1907. С. 233–235.
7. О том, чтобы русские университеты обменивались для университетских библиотек диссертациями, представляемыми для соискания степени магистра и доктора. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1904)*. Т. 6. Ч. I. Санкт-Петербург, 1907. С. 113–114.
8. Циркулярное предложение относительно отправления командированных за границу для приготовления к профессорскому званию. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1865–1870)*. Т. 4. Санкт-Петербург, 1874. С. 371–372.
9. Циркулярное предложение начальству учебных округов касательно командировки профессоров университетов с ученой целью. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1865–1870)*. Т. 5. Санкт-Петербург, 1881. С. 14.
10. Циркулярное предложение начальству учебных округов о выдаче лицам, командируемым за границу, открытых листов, с предписанием

- специальной цели их командировки. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1865–1870)*. Т. 5. Санкт-Петербург, 1881. С. 775.
11. По вопросу о порядке командирования с учебной целью и увольнения в отпуск профессоров и преподавателей университетов. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1874–1876)*. Т. 6. Санкт-Петербург, 1901. С. 504–507.
12. О вменении в обязанность лицам, командируемым за границу, являются в Императорские российские посольства и миссии. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1904)*. Т. 6. Ч. I. Санкт-Петербург, 1907. С. 395–397.
-

Tamozhska I. Legislative provision for the process of academic staff training in Ukrainian universities (the second half of XIX – at the beginning of XX century)

The article deals with the problem of the academic staff training in the universities of Ukraine in the second half of XIX – at the beginning of XX century. The regulatory and legal framework, which regulated the training of academic staff in Ukrainian universities during the researched period, is determined. It mostly included by-laws (decrees, resolutions, circulars, instructions, rules). It is established that the institute of “professor scholarship holders” became one of the effective forms to train academic staff. The responsibilities of “professor scholarship holders” are singled out. They were connected with their learning, scientific and research, teaching activities. Particular attention is drawn to changing the requirements for the reports submitted to the Ministry of Public Education, which dealt with holding classes by “professor scholarship holders”:

- 1) the scientific counselor’s report, which was prior discussed at the faculty meeting, alongside with the conclusions drawn by the curator of the educational district (since 1884);*
- 2) the report of the scholarship holder with the scientific counselor’s review on the classes conducted, or just a general review of the scientific counselor (since 1902);*
- 3) scientific works of the scholarship holder attached to the report (since 1903) for the objective evaluation of their scientific and research work.*

It is mentioned that the candidates for occupying the position of the professor in universities were chosen by the scientific council or the educational committee on the grounds of their scientific researches in the particular field. It is found out that with the consent of the Ministry of Public Education, “professor scholarship holders”, who demonstrated a high level of research work, were granted a permission for a foreign trip “for scientific purposes” to higher education institutions and educational institutions in Western Europe. Such persons were issued “open letters” with the description of the special purpose of their trip (since 1872). Reports on foreign trips and written faculty remarks submitted to the Ministry of Public Education were the grounds for establishing guidance on the further activities of the scientists, for the continuation or their withdrawal from the trips.

Key words: *legislative provision, academic staff, decrees, resolutions, circulars, instructions, rules, “professor scholarship holders”, foreign trips “for scientific purposes”, report.*

УДК 378.147: 51
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.6>

Ахмед Халілі

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ВНЕСОК АРАБСЬКИХ УЧЕНИХ-МИСЛИТЕЛІВ У СВІТОВУ МАТЕМАТИЧНУ НАУКУ

Для підвищення рівня якості математичної освіти учнів є необхідність пошуку нових методів їх стимулювання до навчальної діяльності, мотивації до навчання математики, розв'язання проблем математичної освіти, яка склалася в Україні. Необхідний пошук нової інформації про науку математику, звернення до історичного досвіду країн світу й формування інтересу до вивчення математики в школі. У статті проаналізовані основні напрями становлення та розвитку математичної науки арабськими вченими. Наведені найбільш визначні наукові доробки арабських учених, таких, як Аль-Хорезмі, Аль-Хайям, Аль-Маґрабі, Аль-Вафа. Ці науковці зіграли визначну роль у розвитку математики й стали сполучною ланкою між культурами Заходу й Сходу. Вони вперше відкрили алгебру та встановили прості символи, котрі заклали основи аналітичної геометрії, використовуючи алгебру, що й стало передумовою до відкриття Декартом законів геометрії. Аль-Хорезмі перший увів позиційну систему числення «арабські цифри», якими ми користуємося і дотепер, увів слова «алгоритм», «корінь», написав книгу «Про відновлення та зіставлення», яка використовувалася в Європі як підручник з математики до XVI століття, виклав усі свої знання з алгебри в «Книгу за підрахунками по завершенню і врівноважуванню». Аль-Хайям (Омар Хаям) об'єднав свої творчі здібності й знання математики на додаток до своїх видатних досягнень в літературі. Він дослідив рівняння третього й четвертого ступенів, які знайшли своє застосування в аналітичній геометрії. Аль-Маґрабі в книзі «Орнамент чисел» розкрив дослідження, пов'язані з арифметичними (числовими), геометричними й гармонічними послідовностями. Також він заклав основи науки логарифмів. Аль-Вафа досліджував безперервні дроби, створив новий спосіб обчислення – таблиці синусів, відкрив тригонометричні формули для обчислення суми двох кутів. Математичні дослідження сучасними палестинськими вченими, зокрема Ханні Хаміс, знайшли свій відбиток у світовій економіці. За цими формулами велись розрахунки рівня життя та оцінки індексу людського розвитку.

Ключові слова: математика, арабські вчені, вчені-мислителі, математична освіта, алгебра.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку української школи, підвищення рівня якості математичної освіти учнів закладів загальної середньої освіти, розробка нових методів і засобів навчання математики, вивчення історичного досвіду математичної науки, підвищення рівня вмотивованості учнів до математики ставлять на порядок денний нові вимоги до створення умов для мотивації учнів під час навчання математики. За результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 рівень математичної освіти в Україні надзвичайно низький, тому проблема якісної математичної освіти стоїть гостро для науковців і педагогів. У рамках стимулювання розвитку математики Указом Президента 2020 рік визначено Роком математики в Україні. На виконання цього Указу необхідно розробити нові підходи до реалізації поставлених завдань шляхом підняття рівня вмотивованості учнів до навчання математики, підвищення рівня зацікавленості учнів. Саме для підвищення рівня зацікавленості, позитивної навчальної мотивації виникає потреба у вивченні досвіду математичної освіти різних країн і позитивного історичного досвіду. Досягнення минулого для розвитку математики є предметом наукових

досліджень і питаннями сучасних викликів математичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми математичної освіти в історичному аспекті досліджувалися багатьма науковцями, зокрема А.В. Боярською-Хоменко, Г.В. Дорофєєвою, О.С. Мельничук, К.А. Рибніковою, А.А. Столяр, Л.М. Фрідманом, М.Ф. Шабаєвою. Розробки теоретичних і методичних аспектів математичної освіти знайшли своє зображення в роботах таких науковців: Н.І. Баглаєвої, О.Г. Брежнєвої, Л.П. Гайдаржийської. Однак поза увагою дослідників залишаються питання історико-педагогічного досвіду видатних арабських учених-мислителів у світовій математичній науці.

Мета статті. Головною метою роботи є аналіз історичного досвіду становлення розвитку світової математичної науки, внеску видатних арабських учених з IX до XX століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що ісламська цивілізація зіграла роль сполучної ланки між старими цивілізаціями й середньовіччям в Європі. У такому випадку арабо-мусульманська культура розглядається як проміжна між культурами Заходу

й Сходу. Арабська Іспанія – Андалузія – була мостом, через який проходили всі знання ісламського світу в різних областях. Багато арабських вчених були визнані в Європі й прославлені як на Сході, так і на Заході.

Арабські вчені дотримувались думки, що математична культура має велике значення в минулому, сучасному й майбутньому людських досягнень. Хоча те, що математика в епоху стародавніх єгиптян, вавилонян, римлян і греків була інструментом для вирішення повсякденних завдань, питання вивчення історії культури народів без вивчення математики дає неповну й спотворену картину. Тому першочерговими завданнями арабських вчених було вивчення та розвиток ідей та розрахунків, які стосувалися виробництва й оборонної галузі.

Відомо, що арабські вчені досягли успіху в математиці. Вони були першими, хто відкрив науку про алгебру для Європи. Європа перейняла цю науку й назвала її теж алгеброю. Араби встановили прості символи в алгебрі, які полегшили її використання та зробили її здатною до розвитку. Арабські науковці заклали основу аналітичної геометрії, використовуючи алгебру в розв'язанні інженерних задач, що поклало шлях до відкриття пізніше Декартом законів аналізу геометрії, які взяли більшість цих законів в арабських вчених. Загальновідомо, що тригонометрія вважається чисто арабською наукою. Арабські вчені в цій галузі відокремили тригонометрію від астрономії, в той час вони були єдиними, які надзвичайно точно її описали. Аль-Хорезмі перший увів у використання позиційну систему числення – «арабські цифри», якими ми користуємося. З ім'ям цього вченого пов'язано слово «алгоритм», яким сучасники Аль-Хорезмі називали всю математику [2].

Мусульманам терміново знадобилася наука, щоб керувати торгівлею та здійснювати операції купівлі-продажу, через що Аль-Халіфа та Аль-Мамун в епоху Аббасидів доручили математику Аль-Хорезмі звернути увагу на математичну науку, отримавши метод розв'язування складних рівнянь. Так, Аль-Хорезмі написав книгу «Про відновлення та зіставлення», в якій розглядаються обчислення, площа поверхні країни, відстані, астрономічні й архітектурні обчислення та інші важливі речі. Ця книга була в XII столітті перекладена латинською мовою та використовувалася в Європі як підручник до XVI сторіччя.

Мухаммед ібн Муса Аль-Хорезмі працював у різних математичних областях, особливо в алгебрі. Вважається, що саме він започаткував алгебру як самостійну науку, в якій є свої правила й основи і яка привертала увагу вчених і дослідників. Це пов'язано з «Компендіумною книгою за підрахунками по завершенню та врівноважуванню», написаною Аль-Хорезмі. Він

поклав у цю книгу свої знання з алгебри. Саме з неї ця наука стала відома як «наука про алгебру» арабською мовою та іншими цитованими нею мовами [7]. Аль-Хорезмі вважається одним з найбільш значних середньовічних учених. Крім того, він також є одним з найбільш важливих мусульманських учених-математиків, його називали «Батьком алгебри». Він написав книгу «Додавання та віднімання в індійській арифметиці», де використовував індійські числа, включаючи нуль замість нумерації чисел в алфавітних і десяткових символах. Книга містила основні обчислення додавання, віднімання, множення, ділення звичайних і десяткових дробів із використанням квадратного кореня. Аль-Хорезмі у цій книзі вивів закони для вирішення та підтримки квадратних рівнянь за допомогою геометричних доведень, назвав невідому величину коренем або тим, що позначає оригінал або підставляння арабською мовою. Тому корінь рівняння було отримано з арабської мови. Аль-Хорезмі використовував слово «Корінь» для опису першого ступеня квадратного рівняння, і хоча він був упевнений, що у квадратному рівнянні є два корені – додатний та від'ємний, але більшу увагу приділив додатнім. Саме в цій книзі наводяться практичні напрацювання застосування формул для розрахунку площ поверхонь різних фігур у вигляді кола й об'ємних геометричних фігур у вигляді пірамід і конусів [4].

Омара Хаяма звали Абул Фат Омар ібн Ібрагім аль-Хаям аль-Нісабурі, він народився в 1048 році нашої ери. Омар Аль-Хаям любив подорожувати в пошуках знань. Він займався цим до тих пір, поки не оселився в місті Багдаді. Тут він перебував на вершині свого наукового пошуку. Аль-Хаям показав свої знання в декількох науках, таких, як мова, астрономія, юриспруденція та математика. Аль-Хаям відрізнявся від інших учених тим, що зміг з'єднати дві різні риси, він об'єднав свої творчі здібності й знання математики на додаток до своїх видатних досягнень у літературі, особливо в поезії, і це його перевага. Головними джерелами наукових досліджень Омара Хаяма були трактати «Про доведення задач аль-Джабри й аль-Мукобали» й «Коментарі до важких постулатів книги Евкліда». Що стосується цих робіт, то вони були присвячені алгебрі й дослідженню рівнянь третього й четвертого ступенів, які знайшли своє застосування в аналітичній геометрії [5].

Ібн Хамза аль-Маграбі Алі Ібн Валі Ібн Хамза аль-Маграбі, алжирський математик XVI століття, народився в Алжирі, здобув освіту в Стамбулі в кращих вчених Османської імперії в епоху султана Мурада III бін Сулайем II (1575–1595 роки). Коли османський правитель дізнався про винахідливість Ібн Хамзи в розв'язанні математичних рівнянь, він запросив його

попрацювати в дослідницькому інституті, де Ібн Хамзи 15 років займався арифметичними, геометричними й гармонійними послідовностями. Фундаментальні дослідження привели його до того, щоб закласти основи науки логарифмів, яка полегшувала складну арифметику й була вкрай необхідною. Він написав книгу «Орнамент чисел», де Хамза Аль-Маграбі був в основному захоплений математикою, і одне з його найважливіших досліджень на цю тему було пов'язано з арифметичними (числовими), геометричними й гармонійними послідовностями [1]. Саме Ібн Хамза Аль-Маграбі заклав основи науки логарифмів, його слід вважати першовідкривачем науки логарифмів завдяки його величезному інтересу до числових, геометричних і гармонійних послідовностей. Його дослідження послідовностей слугували основою для цього розділу математики, він показав геометричні й арифметичні послідовності, які проявили основи логарифмів, і зробив перші кроки для цього, хоча західні вчені наполягають на тому, що шотландський вчений Джон Нейпір (1550–1617 роки життя) є визнаним винахідником науки логарифмів, і повністю заперечують роль Хамзи Аль-Маграбі [6].

Абу аль-Вафа Мухаммед бен Яхья бін Ісмаїл бін Аббас Аль Бузджані – один з найвидатніших арабських математиків, який зробив великий внесок у розвиток математичної науки. Підтвердженням є те, що більшість учених визнали, що він є одним з найвідоміших математиків, хто зробив фундаментальні відкриття та розв'язав поставлені перед наукою задачі. В алгебрі він виклав додатки до досліджень Аль-Хорезмі, які вважаються фундаментальними у відносинах між алгеброю та геометрією, математично розв'язав два рівняння: $x^4 = a$, $x^4 + ax^3 = b$ [8]. Абу Аль-Вафа присвятив свої дослідження безперервним дробам, а інші дослідники склали основні дроби (його чисельник – це одиниця виміру) або $1/N$, де (N) – позитивне ціле число. Але Абу Аль-Вафа розклав дріб по всім його простим формам і створив новий спосіб обчислення таблиці синусів. В цих таблицях обчислений кут 30 градусів, а також кут синуса 15 градусів з точністю до $1/604$, тобто до восьмого знаку після коми. Він також вперше відкрив формули в тригонометрії, які тепер відомі як синус (косинус, тангенс, котангенс) суми двох кутів, та інші зв'язки між синусом, дотичною та січною [2].

Зауважимо, що мусульманські математики зіграли важливу роль у вивченні декількох областей, включаючи арифметику, геометрію, множення та ділення чисел. Вони змогли знайти кубічний корінь, квадратні корені, а також розподіл і множення за допомогою геометрії. Вони використовували нуль в арифметиці, що привело до відкриття десяткового перелому (було виявлено математиком Аль-Каші в 1436 році). Досягнення мусульман

на цьому не зупинилися, арабські вчені залишили чітке враження про математику всьому світу.

Сучасний палестинський вчений Салем Ханна Хаміс, професор, народився 22 листопада 1919 року, здобув середню освіту в Назареті в Палестині й отримав диплом про закінчення школи в 1938 році. Він отримав стипендію в Американському університеті в Бейруті, де отримав також ступінь бакалавра з математики й фізики в 1941 році й ступінь магістра астрофізики в 1942 році [3]. Професор Салем Ханна Хаміс представив десятки наукових досліджень у галузі статистики й математики, зробив важливий внесок у теорію імовірностей і складання графіків незавершених гамма-функцій. Його теорія чисел та її застосування для розрахунку купівельної спроможності валют залишили свій слід на всіх сучасних роботах у міжнародному зіставленні цін, національного виробництва й продуктивності по одній загальній валюті. Економічна формула Ханна Хаміс широко використовувалася протягом трьох десятиліть при розрахунку глобальної нерівності, рівня життя та оцінки індексу людського розвитку, яку використовують такі важливі міжнародні інститути, як Світовий банк, Продовольча й сільськогосподарська організація (ФАО) та Організація економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР).

Арабська система нумерації, заснована на розташуванні чисел, вважається однією з найбільш корисних результатів людської думки й заслуговує однієї з найвищих ступенів захоплення.

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз літератури показав, що внесок арабських учених-мислителів у розвиток математики неоціненний. Наведені вище науковці були відомі в усьому світі, що дає право говорити про їх досягнення у світовій науці. Ми бачимо, що з кожним століттям математика переходила на новий рівень наукових знань, які розвивалися під впливом соціально-економічних перетворень. Дані наукового дослідження можуть бути використані педагогами у школах для підвищення інтересу учнів до вивчення математики, мотивації навчання, проведенні інтегрованих уроків і в дослідницькій діяльності учнів. У подальших наукових дослідженнях доцільно дослідити вивчення математики у школах арабського світу в період з IX по XX століття.

Список використаної літератури:

1. Al-Ahmad Kh., Daaboul M. Numbers from the Ancient Civilizations until the Computer Age. *National Council for Culture, Arts and Letters*. Kuwait, 1978, P. 325–328.
2. Al-Sayed A. Encyclopedia of the Arab scientists first class, eligibility for publication and distribution. 2005. P. 32–35.

3. Al-Jayyousi M. Encyclopedia of Arab and Muslim Scientists and Their Media. Jordan-Amman : Dar Osama Publishing and Distribution. P. 200–206.
 4. Ayyubi N. Contribution of Al-Khwarizmi to Mathematics and Geography. URL: <http://www.muslimheritage.com.htm>.
 5. Defense A. Mathematical Sciences in Islamic Civilization. *Johnwale House and Sons*. Part II. New York, 1986. P. 112–115.
 6. Okasha J., Awad H.A., Ali S.A., Asaad M. History of Mathematics. Jordan, 1990. P. 10.
 7. Rashid R. The History of Arab Mathematics between Algebra and Calculus. Center for Arab Unity Studies, 1989. P. 163–166.
 8. Saidan A. History of Algebra in the Islamic World. *Comparative Study with an Investigation of the Most Important Arabic Books of Algebra*. Kuwait, 1986. P. 75–81.
 9. Zeid O., Al-Sayadi W. History of numbers Across Civilizations. First edition. Dar al-Saqi, 2008, P. 31–32.
-

Khalili Akhmed. Contribution of Arab scholars in the world mathematical science

To improve the quality of mathematical education for students, we need to find new methods of the stimulation of students to the learning activity, motivation to study mathematics; to solve the problems of mathematical education in Ukraine, to look for new information about the mathematical science, to appeal to the historical experience of the world countries and to form interest to study mathematics at school. The basic directions of the formation and development of the mathematical science by Arab scholars have been analyzed in the article. The most prominent scientific works of Arab scholars such as Al-Khwarizmi, Al-Khayyam, Al-Mahrabi, Al-Wafa have been noted. These scholars played a decisive role in the development of mathematics and became a link between cultures of the West and the East. They first discovered algebra and determined simple symbols that laid the foundations of analytical geometry, which was a prerequisite for the discovery of the laws of geometry by Descartes. Al-Khwarizmi was the first to introduce the positional numerical system “Arabic numerals” that we still use, he introduced the words “algorithm”, “root” and wrote the book “The Compendious Book on Calculation by Completion and Balancing”, which was used in Europe as a textbook on mathematics until the XVIth century, included all his knowledge of algebra. Al-Khayyam (Omar Khayyam) combined his creative skills and mathematics knowledge in addition to his outstanding achievements in literature. He investigated the equations of the third and fourth degrees, which found their application in analytical geometry. In the book “Ornament of Numbers”, Al-Mahrabi revealed studies related to arithmetic (numerical), geometric and harmonic sequences. He also laid the foundations for the science of logarithms. Al-Wafa researched continuous fractions, created a new method of calculation – the table of sines, opened trigonometric formulas to calculate the sum of two angles. Mathematical studies by contemporary Palestinian scholars, including Hanni Hamis, have been reflected in the world economy. These formulas were used to calculate the standard of living and evaluate the human development index.

Key words: mathematics, Arabic scholars, mathematical education, algebra.

УДК 373.2(477)(09)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.7>**М. В. Чернявська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПОШИРЕННЯ ДОСВІДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ПОВОЄННИХ РОКІВ

У статті актуалізується проблема вдосконалення процесу розвитку дітей у закладах дошкільної освіти. Розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від підготовки вихователів до здійснення навчально-виховної роботи з дошкільниками на високому професійному рівні. Підвищені вимоги до особистості вихователя, який має бути універсальним у своїй діяльності, зумовлюють необхідність у зверненні до позитивних надбань минулого. Цінним у цьому контексті є досвід, що склався у вітчизняній педагогічній практиці повоєнних років щодо підвищення педагогічної обізнаності й культурного рівня не тільки працівників дошкільних закладів, а й громадськості. З'ясовано, що для цього в країні проводились різноманітні заходи з обміну передовим педагогічним досвідом навчально-виховної роботи з дошкільниками, а саме: науково-практичні конференції, педагогічні читання, семінари, тематичні наради, консультації, постійно діючі та пересувні тематичні виставки, конкурси, свята, концерти, бесіди з батьками на підприємствах; ініціювалась діяльність опорних дошкільних закладів, Педагогічного товариства, Республіканського методичного кабінету художнього виховання, Центрального будинку художньої творчості, радіоуніверситету, лекторіїв для батьків, шкіл матері, педагогічної періодики тощо. У ході активного діалогу науковці й педагогічні працівники розв'язували питання покращення навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти, встановлення взаємозв'язку між усіма сторонами виховання та пізнавальною діяльністю дітей, організації дитячого дозвілля, популяризації найкращих зразків дитячих іграшок, розвитку творчої активності дошкільників, програмно-методичного забезпечення навчально-виховної діяльності дошкільників, встановлення наступності в роботі дошкільних закладів і початкової школи, налагодження взаємозв'язків із дитячими закладами інших країн, підвищення педагогічної обізнаності батьків і формування в них відповідального ставлення за всебічне виховання дітей та інше. Такий педагогічний всеобуч характеризувався масштабністю та спрямовувався на покращення якості навчально-виховної роботи з дітьми не тільки з боку дошкільних працівників, а й батьків.

Ключові слова: діти дошкільного віку, вихователі, передовий педагогічний досвід, дошкільні заклади освіти, робота з батьками.

Постановка проблеми. Підвищення якості виховання та розвитку дітей у закладах дошкільної освіти є пріоритетним завданням педагогічної громадськості на сучасному етапі розвитку освітньої системи України. Це вимагає аналізу та переосмислення теперішньої ситуації в галузі дошкільної освіти, виявлення недоліків, пошуку дієвих шляхів покращення навчально-виховної діяльності з дітьми дошкільного віку. Істотну роль у цьому процесі відіграє вивчення та впровадження в умовах сьогодення кращого історичного вітчизняного досвіду з питань фахового вдосконалення та культурного збагачення працівників дошкільної освіти й суспільства в цілому. Звернення до позитивних ідей минулого надасть можливість виявити перспективи використання певних здобутків за сучасних умов і сприятиме вдосконаленню процесу культурного й духовного зростання молодого покоління, його всебічному й творчому розвитку. Особливу цінність у процесі вдосконалення педагогічної майстерності працівників дошкіль-

ної освіти й підвищення педагогічної обізнаності батьків становить історичний досвід, що склався в повоєнні роки у вітчизняній педагогічній практиці. Саме ці роки характеризуються активним розвитком дошкільного навчання та виховання, накопиченням значущого досвіду, який актуальний і на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом серед науковців значно підвищився інтерес до проблем дошкільної освіти як першої ланки усієї освітньої системи. Про це свідчать численні дослідження в галузі дошкільного навчання та виховання (Л. Артемова, А. Богуш, О. Донченко, В. Курило, С. Мельничук, Г. Шевченко та інші). Особлива увага водночас приділяється питанням підготовки майбутніх вихователів до здійснення навчально-виховної роботи з дошкільниками на високому професійному рівні. Так, зокрема, проблемам підготовки майбутніх вихователів для дошкільних закладів присвячені наукові праці Л. Галаманжук, Г. Підкурғанної, О. Поліщук,

Т. Танько та інших. Питання підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів в історичній ретроспективі вивчали В. Євтушенко, І. Ларіна, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва та інші науковці.

Але в умовах сьогодення виникає потреба сучасних закладів дошкільної освіти в розширенні історико-педагогічних знань про передовий педагогічний досвід і його поширення. У процесі аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано, що окремі форми поширення передового педагогічного досвіду з різних аспектів навчально-виховної роботи з дошкільниками в історичній ретроспективі досліджували О. Венгеловська, О. Літченко, Л. Меленець, Т. Пантук, Ю. Сирова та інші науковці. Вчені переконані, що події, які відбувалися у вітчизняній історії дошкільної педагогіки й у процесі становлення та розвитку дошкільної освіти є цінним підґрунтям, що заслуговує на глибоке вивчення, усвідомлення та вироблення подальшої стратегії розвитку важливої початкової ланки всієї освітньої системи України.

Проте, незважаючи на значну кількість сучасних наукових досліджень, актуалізується потреба узагальнення, переосмислення та опанування форм поширення передового досвіду навчально-виховної роботи з дошкільниками, які активно використовувалися у вітчизняній педагогічній практиці в повоєнні часи.

Мета статті – схарактеризувати основні форми поширення досвіду навчання та виховання дошкільників, які були притаманні вітчизняній педагогічній практиці повоєнних років.

Виклад основного матеріалу. У повоєнні роки в країні одночасно з економічним, соціальним і духовним відродженням велика увага починає приділятися питанням удосконалення навчально-виховного процесу в дитячих дошкільних закладах, забезпечення умов для всебічного розвитку особистості. З цією метою організовуються різноманітні всесоюзні й всеукраїнські заходи, науково-практичні конференції, тематичні наради, семінари, педагогічні читання для працівників дошкільних закладів освіти. Усі ці заходи надавали можливості педагогічного спілкування та обміну кращим педагогічним досвідом задля пошуку шляхів оптимального змісту виховання та навчання дошкільників.

Серед важливих питань, які обговорювались педагогічними працівниками в ці роки, було впровадження навчання дошкільників під час організованих занять відповідно до спеціальних програм, визнання керівної ролі вихователя в навчально-виховному процесі, розробка методичних рекомендацій щодо організації занять з різних розділів програми, організації дитячого дозвілля, ідеї комплексного навчання дітей дошкільного віку, встановлення взаємозв'язку між усіма сторонами виховання та пізнавальною діяльністю

дітей. Значна увага приділялась і проблемі встановлення наступності в роботі дошкільних закладів освіти й школи, для вирішення якої педагоги рекомендували активізувати взаємовідвідування уроків учителів музики й співу й занять музичних керівників дошкільних закладів, залучати школярів і дошкільників до спільної участі в концертах, святах і розвагах тощо [14].

Під час активного діалогу науковці, методисти, педагогічні працівники вирішували також питання естетизації середовища дошкільників. Наголошувалось на важливості забезпечення дітей педагогічно цінними іграшками, іграми, книжками, творчими виробами, привабливим довкіллям. Естетику побуту вони розглядали як сукупність різноманітних елементів, спрямованих на формування в дітей позитивного й активного ставлення до красивих речей, виховання в них художнього смаку й естетичних почуттів силою художніх образів. Задля створення естетичного середовища для дошкільників було вирішено активніше залучати педагогів, народних майстрів, художників, скульпторів, архітекторів, працівників відповідних підприємств.

Особлива увага водночас приділялась саме дитячій іграшці як одному з перших засобів залучення дітей до мистецтва. До їхнього виготовлення висувались високі вимоги, а саме: педагогічна спрямованість, безпечність для здоров'я дитини з боку форми, матеріалу, технічної обробки, відповідність дитячим віковим особливостям, художнє оформлення, привабливість для ігрового змісту [9, с. 17].

Задля покращення якості й розширення асортименту іграшок у країні систематично починають проводитись Республіканські конкурси на створення кращих ігор та іграшок [7]. Разом із цим з метою популяризації найкращих зразків дитячих іграшок і громадського огляду в 1950 році організовується постійно діюча Виставка дитячої іграшки, влаштовуються пересувні виставки іграшок. Колективом виставок проводилась відповідна робота щодо підвищення методичної озброєності педагогічних працівників із питань методики використання іграшок (лялькових, театральних, музичних, дидактичних, конструктивних) у навчально-виховному процесі дитячих дошкільних закладів, організовувались лекції та семінари за відповідним тематичним планом, зустрічі з авторами й майстрами дитячих ігор та іграшок, заняття з дітьми з виготовлення іграшок-самоделок [11, с. 14–16].

Також у повоєнні роки з метою широкого ознайомлення педагогічних працівників і громадськості з досвідом виховання дітей у країні Республіканським методичним кабінетом художнього виховання та Центральним будинком художньої творчості було ініційовано систематичне проведення різноманітних конкурсів, олімпіад художньої самодіяльності, виставок дитячої

художньої творчості тощо. Під час проведення заходів працівники освіти мали можливість ознайомитись із передовими досягненнями в галузі естетичного виховання дітей, із різноманітним літературним і музичним репертуаром вітчизняних композиторів, письменників, зразками української народної творчості. Слід відзначити, що значна увага водночас спрямовувалась на важливість розвитку дитячої творчості, активності, ініціативності [13, с. 13–16].

Зазначимо, що виставки дитячої творчості ставали однією з важливих форм обміну передовим досвідом серед дошкільних працівників та формування в них нового погляду на розвиток творчих здібностей дошкільників. Так, зокрема, на особливу увагу заслуговує те, що з 60-х років ХХ століття розпочала свою діяльність Виставка досягнень народного господарства Союзу Радянських Соціалістичних Республік, яка відіграла велике значення у поширенні передового педагогічного досвіду. На стендах Виставки демонструвались різноманітні експонати й друковані матеріали (іграшки-саморобки, малюнки, одяг ляльок, магнітофонні записи, дидактичний матеріал тощо), які яскраво ілюстрували досвід виховної роботи з дітьми дошкільного віку. Також були представлені й новинки дитячої літератури, велика кількість ігор, іграшок, експонати зручних і красивих меблів для дітей та інше [5].

Велику роль для обміну педагогічним досвідом відіграла й Перша Всесоюзна виставка творчості дітей дошкільного віку, яка була проведена в 1965 році й представляла творчі роботи дітей віком від двох до семи років. Різноманітна тематика колективних та індивідуальних малюнків, виробів із глини, дерева, аплікації свідчили про успішне поєднання вихователями дошкільних закладів принципів навчання та виховання з розвитком творчої фантазії в дошкільників. Вихователі у своїй роботі намагались розвивати в дітей почуття гумору, критичне ставлення до побаченого, звертали увагу дошкільнят на красу навколишнього світу й національного мистецтва. Виставка дитячих робіт супроводжувалась проведенням семінару для працівників дошкільних закладів, під час якого фахівці ознайомлювались із методикою навчання аплікації, малювання, ліплення дошкільників, прийомами виховання в них естетичного смаку, розвитку фантазії, а також мали змогу обмінятися досвідом роботи над розвитком творчих здібностей дітей [6].

У подальші роки за сприяння Українського товариства дружби й культурного зв'язку з зарубіжними країнами, зокрема секцією естетичного виховання дітей і редакцією журналу «Дошкільне виховання» проводились конкурси дитячої творчості. У творчих змаганнях на найкращий дитячий малюнок брали участь дошкільники з усіх союзних республік і закор-

донних країн [4]. Одночасно розпочали свою діяльність і Всесоюзні фестивалі народної творчості, метою яких було відродження народних художніх і музично-пісенних традицій у дошкільних закладах освіти. Так, для дітей старшого дошкільного віку організовувались різноманітні фестивальні заходи, а саме: вечори розваг, свята рідної мови, тематичні концерти, виставки робіт народних майстрів та умільців, дитячої творчості й інші масові співочі, фольклорні, спортивні свята. Усе це значною мірою сприяло всебічному розвитку дошкільників, а також вихованню в них почуттів любові, поваги й гідності до національних цінностей і мистецьких надбань рідного народу [15, с. 22–25].

Справжніми центрами популяризації кращого педагогічного досвіду й експериментальної роботи з впровадження новітніх методик із навчання та виховання дітей були також і опорні дошкільні заклади, які розпочали свою діяльність у 60-ті роки ХХ століття. Вони забезпечувались відповідною навчально-матеріальною базою, методичною літературою, педагогічними посібниками й укомплектовувались досвідченими й кваліфікованими педагогічними кадрами. До основних завдань, які вирішували педагогічні працівники опорних дошкільних закладів, слід віднести: експериментальну апробацію проєктів програм виховання в дитячому садку до впровадження їх у практику роботи всіх вітчизняних дошкільних закладів; вивчення питань наступності у вихованні дітей ясельного, дошкільного й шкільного віку, навчання та виховання дошкільників у різноманітних видах діяльності, розвитку в них творчих здібностей, організації дозвільної діяльності в дитячих садках; надання методичної допомоги педагогічним працівникам з інших дошкільних закладів шляхом організації для них семінарів-практикумів, відкритих днів, консультацій, вивчення передового педагогічного досвіду кращих педагогів тощо [1; 12, с. 16–20].

Однією з важливих форм педагогічного спілкування та методичної допомоги працівникам освіти з глибокого й всебічного вивчення питань навчання та виховання дошкільників у ці роки була також діяльність науково-громадської організації – Педагогічного товариства Української Радянської Соціалістичної Республіки. Колективом товариства вивчався, узагальнювався та впроваджувався в практику дитячих садків передовий педагогічний досвід, розроблялись питання збагачення змісту навчально-виховної роботи в дошкільних закладах освіти здобутками національної культури рідного народу шляхом використання народної іграшки, фольклорних творів, застосування народних орнаментів у діяльності й оточення дітей. Таким чином, найкращий передовий педагогічний досвід і науково обґрунтовані пропозиції ставали надбанням усіх працівників освіти України [3].

Особлива роль у поліпшенні виховання дітей дошкільного віку в повоєнні роки відводилась і педагогічній пропаганді серед населення шляхом організації батьківських лекторіїв. Працівниками освіти проводились лекції для батьків, батьківські конференції з обміну досвідом виховання дошкільників у сім'ї, надавались поради щодо організації сімейних вечорів слухання музики, пісень, естетики побуту тощо. Акцентувалась увага на тому, що батьки повинні виховувати в дітей, розпочинаючи з раннього віку, любов до мистецтва, навколишньої природи, праці, формувати вміння бачити прекрасне в довкільному світі [10, с. 5–6].

На допомогу батькам у процесі виховання дітей редакціями газети «Радянська освіта» й журналів «Дошкільне виховання» та «Радянська школа» систематично друкувались спеціальні матеріали для батьків, які ознайомлювали їх із найактуальнішими питаннями педагогічної науки, основними проблемами виховання дошкільників, із віковими особливостями дітей і новітніми прийомами навчання та виховання [14, с. 22–24].

У наслідок твердження про те, що виховання дітей дошкільного віку повинно здійснюватися насамперед у сім'ї, відбувається подальше збагачення та урізноманітнення форм пропаганди педагогічних знань серед населення. Це педагогічні читання, консультації, конференції, лекторії для батьків, постійно діючі й пересувні тематичні виставки, які організовувались при народних університетах культури, радіоуніверситети, бесіди в установах, колгоспах, на підприємствах тощо.

Водночас особливого поширення набули школи матері, які розпочали свою діяльність у 60-х роках ХХ століття та мали на меті підвищення педагогічної обізнаності батьків та їхнього культурного рівня, формування в них відповідального ставлення за всебічне виховання дошкільників. Під час лекційних занять батькам надавалась методична допомога щодо здійснення різнобічного виховання дітей у сім'ї, а саме: оформлення вдома ігрових куточків для дітей, правильний добір ігор та іграшок, залучення дітей до участі в турботах батьків про порядок і чистоту у власній оселі, дотримання охайності й смаку в одязі, організація сімейних свят, спільне виготовлення атрибутів для святкових розваг, доцільність відвідування певних вистав і концертів для дітей дошкільного віку, вмиле використання засобів музичного й літературного мистецтва, живопису, природи для естетичного, морального виховання дошкільників та їхнього творчого розвитку.

У процесі практичних занять педагоги-практики з батьками розучували різноманітний пісенний, танцювальний, літературний матеріал, виготовляли іграшки-саморобки. Також вони надавали рекомендації щодо використання творів музичного, образотворчого й літературного

мистецтва у виховному процесі з дітьми в сім'ї. Для підвищення ефективності в роботі з батьками дошкільними працівниками створювались поштові скриньки, випускались бюлетені з відповідями на запитання батьків, організовувались бібліотеки-пересувки й виставки дитячих робіт, цікавих моделей одягу для дітей тощо. Разом із цим для батьків систематично влаштовувались концерти художньої самодіяльності, в яких брали участь як вихованці дошкільних закладів, так і учні загальноосвітніх шкіл і педагогічних училищ [2].

Слід зазначити, що увага уряду країни до важливості сімейного виховання дітей дошкільного віку не зменшувалась, і вже у 80-х роках ХХ століття розгорнувся масштабний педагогічний всеобуч батьків. З метою посилення допомоги сім'ям у вихованні дошкільників при дошкільних закладах освіти були створені школи молодих батьків. У своїй діяльності вони керувались «Положенням про школу молодих батьків», яке було розроблено Педагогічним товариством Української Радянської Соціалістичної Республіки. На кожний рік розроблялись орієнтовні плани, за якими здійснювалась робота з батьками. Тематичні заняття присвячувались питанням використання ігор та іграшок у процесі розвитку особистості дитини, всебічного виховання та розвитку дошкільників, використання засобів мистецтва для розвитку здібностей дітей, виховання дбайливого ставлення до природи й інше [8].

Цікавим є і той факт, що з метою обміну досвідом виховної роботи з дітьми працівники вітчизняних дошкільних установ налагоджували взаємозв'язок із дитячими закладами інших країн. Встановлення дружніх зв'язків з Китаєм, Чехословаччиною, Польською та Німецькою Демократичними Республіками, Молдавською здійснювалось через листування, обмін подарунками, малюнками, іграшками тощо [16, арк. 15; 17, арк. 19].

Висновки і пропозиції. Таким чином, враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що друга половина ХХ століття характеризується підвищенням уваги до покращення навчально-виховної діяльності з дітьми дошкільного віку. З цією метою ініціювались різноманітні заходи, які спрямовувались на обмін передовим педагогічним досвідом як серед громадськості, так і серед працівників дошкільних установ. Така масштабна робота з поширення педагогічно цінного досвіду, педагогічного всеобучу відіграла велику роль у підвищенні якості навчання та виховання дошкільників як з боку батьків, так і з боку працівників дошкільних закладів освіти.

В умовах сьогодення одночасно з підвищенням професійної майстерності вихователів дошкільних закладів освіти назріває питання посилення відповідальності батьків за правильне виховання дітей у сім'ї. З цією метою

дошкільним працівникам необхідно урізноманітнювати форми роботи з батьками, звертаючись до позитивних надбань минулого, й здійснювати роботу в цьому напрямку цілеспрямовано й систематично.

Список використаної літератури:

1. Абрамова Л., Бутова Л., Крушинська В. Опорні дитячі садки й школи передового педагогічного досвіду. *Дошкільне виховання*. 1969. № 1. С. 47–48.
2. Герасимова Л. Школа матері. *Дошкільне виховання*. 1961. № 10. С. 45.
3. Дмитренко Т., Махова Н. Активізувати роботу секцій Педагогічного товариства. *Дошкільне виховання*. 1962. № 10. С. 47.
4. Конкурс дитячого малюнка «Від року миру – до віку миру». *Дошкільне виховання*. 1989. № 1. С. 7.
5. Корольова Н. У павільйоні «Освіта в СРСР». *Дошкільне виховання*. 1962. № 10. С. 4–8.
6. Махова Н. Тематична виставка. *Дошкільне виховання*. 1965. № 5. С. 46–47.
7. Положення про республіканський конкурс на кращі дитячі іграшки та настільні ігри. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1951. № 15. С. 19–21.
8. Положення про школу молодих батьків. *Дошкільне виховання*. 1986. № 9. С. 30–31.
9. Про завдання обласних відділів народної освіти в справі збільшення випуску, розширення асортименту і поліпшення якості дитячих іграшок та ігор по Українській РСР у 1954 році. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1954. № 16. С. 17.
10. Про поліпшення педагогічної пропаганди. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1954. № 5. С. 5–6.
11. Про роботу Виставки дитячих іграшок Міністерства освіти УРСР. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1950. № 11. С. 14–16.
12. Про роботу опорних дошкільних закладів Харківської області. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1965. № 15. С. 16–20.
13. Про роботу Центрального будинку художнього виховання дітей в 1950 році. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1951. № 8. С. 13–16.
14. Про стан і завдання педагогічної пропаганди в Української. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1955. № 7. С. 22–24.
15. Про участь навчальних закладів народної освіти та позашкільних установ республіки у третьому Всесоюзному фестивалі народної творчості під девізом «Творчість народу – оновленню країни». *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1989. № 4. С. 22–25.
16. Річний звіт Харківського обласного відділу народної освіти про роботу дитячих садків за 1956–1957 навч. р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2202. 29 арк.
17. Річний звіт Харківського обласного відділу народної освіти про роботу дитячих садків за 1958–1959 навч. р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2652. 36 арк.

Cherniavska M. Dissemination of experience of educational work with preschool children in the national pedagogical practice of postwar years

The problem of improving the process of children development in preschool institutions is actualized in the article. The solution of this problem depends to the preparation of the kindergarten teachers to carry out educational work with preschool children at a high professional level. Increased demands on the teacher's personality, which must be universal in their activities, make it necessary to address the positive heritage of the past. The experience gained in the national pedagogical practice of the post-war years in raising pedagogical awareness and cultural level not only of preschool workers, but also of the public is valuable in this context. It was found out that for this purpose various measures were taken in the country to exchange the advanced pedagogical experience of teaching and upbringing with preschool children: scientific and practical conferences, pedagogical readings, seminars, thematic meetings, consultations, permanent and mobile thematic exhibitions, competitions, holidays, concerts, conversations with parents at businesses; the activity of supporting preschool institutions, the Pedagogical Society, Republican Methodical Study Center of Art Education, Central House of Artistic Creativity, radio university, lectures for parents, mothers' schools, pedagogical periodicals were initiated. In the course of active dialogue, scientists and pedagogical staff solved the issues of improving the educational process in pre-school educational establishments, establishing the relationship between all parties of upbringing and cognitive activity of children, organizing children's leisure, promoting the best samples of children's toys, toys methodical support of educational activities of preschool children, establishing continuity in the work of preschool institutions and elementary schools, establishing relationships with children's institutions in other countries, raising awareness of parents and educational formation of their responsible attitude for the comprehensive education of children and others. Such pedagogical education was characterized by scale and aimed at improving the quality of educational work with children, not only by preschool workers, but also by parents.

Key words: children of preschool age, teachers, advanced pedagogical experience, pre-school educational institutions, work with parents.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.8>

Г. В. Багрій

заступник директора Індустріального коледжу
ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет»,
аспірант Львівської академії Національного авіаційного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ Й ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено особливості розгляду проблеми організації професійної підготовки студентів у педагогічній і психологічній літературі, охарактеризовано професійну компетентність майбутніх фахівців і розкрито необхідність використання компетентнісного підходу для забезпечення результативної професійної підготовки студентів технічних спеціальностей у фахово-орієнтованому освітньому середовищі закладів вищої освіти й фахової передвищої освіти.

Орієнтація змісту підготовки майбутніх фахівців у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики, удосконалення процесу формування їхньої професійної компетентності є актуальними завданнями для модернізації й розвитку освіти, забезпечення її випереджального характеру та спрямованості на зростання економічного потенціалу держави. Також розкрито сутність поняття «умова» й охарактеризовано зміст поняття «педагогічні умови». На основі узагальнення наявних наукових підходів подано власне розуміння педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення технічних дисциплін. Визначено й обґрунтовано основні педагогічні умови формування професійної компетентності випускників технічних спеціальностей у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій: органічне поєднання різних форм організації освітнього процесу; використання активних методів навчання в процесі вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; спрямування змісту дисциплін циклу професійної підготовки на формування професійної компетентності; підвищення мотивації до навчання та інтересу до професійної діяльності, розвиток у студентів професійних інтегрованих умінь на основі використання алгоритмів професійної діяльності тощо.

Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до підготовки випускників технічних спеціальностей, оскільки основна мета освіти – відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, підготовка різнобічно розвиненої особистості, здатність до самоосвіти й самовдосконалення. Якісне оновлення вимог, висунутих до підготовки студентів у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій, зумовлює пошук нових підходів та активізацію досліджень у напрямі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці, компетентність, професійна компетентність, умови, педагогічні умови, активні метод навчання, форми організації освітнього процесу.

Постановка проблеми. Професійна сфера будь-якої діяльності сучасної людини динамічно змінюється, що, безумовно, відображається на зміні вимог до сучасного фахівця, випускника закладів освіти. Провідним чинником розвитку сучасної професійної освіти є перехід від освітніх цільових установок до установок на формування здатності й готовності фахівців ефективно та самостійно вирішувати професійні завдання в різних ситуаціях у рамках реалізації компетентнісного підходу.

Формування компетенцій (загальнокультурних і професійних) майбутніх фахівців повною мірою

виражає зміщення акцентів і цілей сучасної професійної освіти і становить дослідницький теоретичний і практичний інтерес.

Проблема формування професійної компетентності випускників технічних спеціальностей у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій полягає в підготовці фахівця, що здатен глибоко та критично мислити, самостійно генерувати й утілювати в практику нові ідеї й технології на основі сучасних світових практик. Отже, постала необхідність формування професійної компетентності студентів, що зумовлюється

обґрунтуванням і реалізацією ефективних педагогічних умов.

Створення цих педагогічних умов у навчальному процесі дасть кожному студенту змогу сформувати власну особистісну модель на шляху до вдосконалення професійної майстерності. Вони становлять конкретний набір вимог до навчального процесу, які сприяють більш якісному засвоєнню матеріалів, базуються на дидактичних принципах і є обов'язковими складниками моделювання неподільного педагогічного процесу, що спрямований на опанування студентами навчальною та науково-дослідницькою інформацією з конкретної технічної дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз педагогічної літератури дав можливість установити, що проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців досить ґрунтовно досліджена на рівні загальних положень педагогіки, психології й дидактики (А. Алексюк, С. Батишев, В. Беспалько, А. Маркова, І. Підласий, В. Серіков та ін.).

Пошук шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців здійснювали Є. Бондаревська, Т. Браже, В. Горчакова, А. Міщенко, А. Маркова, В. Юдін та ін.

Проте, незважаючи на вагомий науковий результат цих досліджень, поза увагою дослідників залишилася проблема виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій під час вивчення технічних дисциплін.

Мета статті – визначення та обґрунтування педагогічних умов, що впливають на формування професійних компетентностей випускників технічних спеціальностей у сфері енергозбереження й енергоефективних технологій.

Виклад основного матеріалу. Вхідження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці, а саме усуненням обмежень у професійній діяльності. Збільшення вираження власних думок і суджень ф, відповідно, зростання потоку інформації забезпечує необхідну свободу дій, своєчасне реагування на зовнішні зміни.

Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво-компетентних громадян. В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти є не тільки здатність надавати тим, хто навчається, обсяг знань і навичок, а й підвищувати здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, здібностей, ініціативності й новаторства [6, с. 155].

Для початку визначимо поняття «умова» та «педагогічна умова» на прикладі характеристик різних учених і науковців.

Розглядаючи закономірність педагогічного процесу, учений-педагог Ю. Бабанський стверджував, що його ефективність залежить від умов, у яких він проходить [1]. Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища.

Л. Вигоцький розглядає поняття «умова» як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування [3, с. 285].

Словник-довідник з професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить і в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [5, с. 143].

Поняття «умова» розуміється як сукупність певних, фактів, обставин, впливів, процесів, що дають змогу управляти освітнім процесом, у результаті якого формується особистість.

Учені та дослідники виділяють також поняття «педагогічні умови».

А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на [4]:

а) зовнішні: позитивні взаємини викладача і студента; об'єктивність оцінювання навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Т. Фурман [7, с. 85] визначив педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців економічної сфери: мотивування навчальної діяльності студентів; розроблення дидактичного забезпечення аудиторного навчання й самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу.

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2].

З огляду на те що випадково обрані педагогічні умови лише частково впливають на успішність розвитку досліджуваної компетентності, виникає потреба у створенні гнучкого комплексу умов.

Вплив багатьох чинників на вибір педагогічних умов визначає необхідність установлення до них певних вимог: ці умови повинні бути спрямовані

на формування позитивної мотивації студентів і задоволення результатом творчої діяльності; мають сприяти розвитку особистості та її творчих здібностей; мають забезпечувати не тільки розвиток студента, а й професійне зростання викладача.

Педагогічні умови формування професійної компетентності випускників технічних спеціальностей під час навчання закладі освіти (у процесі вивчення фахових дисциплін) – це сукупність заходів і методів навчання, які сприяють побудові навчально-дослідницького процесу з урахуванням потреб, інтересів і можливостей особистості, що впливає на формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері енергозбереження та енергоефективних технологій, допомагає розкрити їх потенціал особистості в професійному та суспільному планах.

Ураховуючи дидактичні принципи, структуру професійної компетентності й різні підходи науковців до педагогічних умов, можемо визначити такі педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері енергозбереження та енергоефективних технологій:

1. Органічне поєднання різних форм організації освітнього процесу з метою формування професійної компетентності у випускників технічних спеціальностей.

2. Використання активних методів навчання в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

3. Спрямованість змісту дисциплін циклу професійної підготовки на формування професійної компетентності.

4. Розвиток у студентів професійних інтегрованих умінь на основі використання алгоритмів професійної діяльності тощо.

Обґрунтуємо наведені педагогічні умови.

Перша педагогічна умова ґрунтується на класичних формах занять у поєднанні з креативними технологіями навчання, під час яких студенти технічних спеціальностей формують професійні компетентності, отримують загальну інформацію профільного характеру та мають змогу виконати її в практичній площині. Під час проведення такого формату занять студенти мають працювати в групах, тобто проводяться лекції у форматі бесіди, дискусії, диспуту. Такий формат навчання є найефективнішим і допомагає студентам не лише запам'ятовувати поданий матеріал, а й аналізувати, характеризувати та переводити інформацію з теоретичної в практичну форму. Також до обґрунтування цієї педагогічної умови зараховують роботу студентів на практичних заняттях, оскільки студенти застосовують раніше отриману інформацію для розв'язання на прикладі конкретної ситуації.

Друга педагогічна умова використовується для активізації навчально-дослідницького процесу під

час навчання. Оскільки активні методи навчання спрямовані здебільшого на самостійну роботу й самостійне вирішення поставлених завдань, доцільно охарактеризувати деякі методи, які застосовують під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніх фахівців.

Формування самостійності в студентів зумовлено мінливими соціально-економічними умовами, коли виникають нові виробничі технології, автоматичні системи, у процес виробництва постійно впроваджуються нововведення, постійно змінюються техніко-технологічні умови праці. Усе це потребує від фахівця здатності самостійно розбиратися у вимогах, що висуваються до роботи, самостійно користуватися технічною документацією, прагнення й уміння самостійно долати труднощі в процесі роботи, запобігати недолікам та усувати їх, уміння контролювати хід і результати своєї праці, готовності брати на себе відповідальність тощо.

Основними активними методами на заняттях є дослідницький і метод стимулювання й мотивації навчально-дослідницької діяльності особистості.

Найуживанішим методом є дослідницький, оскільки під час заняття викладач разом зі студентами формують певну проблему, протягом певного відведеного періоду часу мають її вирішити. Студенти самостійно вирішують завдання, порівнюючи різні варіанти одержаних результатів, оскільки в процесі дослідження вони використовують здобуті знання раніше. Діяльність викладача під час вирішення поставленої проблеми зводиться до оперативного управління процесом. Навчальний процес під час застосування дослідницького методу характеризується високою інтенсивністю, супроводжується підвищеним інтересом до аспектів вивчення фахової дисципліни, оскільки отримані знання за характером засвоєння вирізняються своєю глибиною, дієвістю й міцністю.

Методи стимулювання й мотивації навчально-дослідницької діяльності особистості майбутніх фахівців спрямовані на формування і становлення позитивних мотивів навчання, що впливають на інтенсивність уваги, якість запам'ятовування, загалом результати розумової діяльності студентів. Окрім того, у сучасному освітньому процесі першочергового значення набуває не так надання предметних знань, обсяг яких постійно росте, а формування особистості як активного діяча.

Основними методами стимулювання й мотивації є розгляд та аналіз життєвих ситуацій, квести, застосування рольових ігор, а також використання інтерактивного навчального матеріалу (фільм, презентація), за допомогою якого вдається візуалізувати складні технологічні процеси на виробництвах, пояснити принцип дії машин і механізмів.

Третя педагогічна умова виражається через зміст спрямованості фахових дисциплін для студентів. Головною умовою засвоєння знань зі спеціальних дисциплін є вміння застосувати певні енергозберігаючі заходи для конкретних життєвих ситуацій, промодельовувати технологічні процеси, техніко-економічно обґрунтувати енергоефективні показники.

Четвертою педагогічною умовою є розвиток у студентів професійних інтегрованих умінь на основі використання алгоритмів професійної діяльності. Урахування загальних особливостей професійної діяльності випускників технічних спеціальностей у галузі енергозбереження та енергоефективних технологій свідчить, що найбільш ефективним шляхом розвитку фундаментальних професійних знань, умінь і навичок є поетапне виділення технологічних знань і умінь, що забезпечують професійну мобільність у рамках усього професійного поля діяльності. Це дає змогу так організувати навчальний процес, щоб виробити в студентів єдиний підхід до роботи, щоб вони на кожному новому рівні навчання опанували складніші процеси, могли застосовувати свої вміння й навички в інших сферах, для виконання складніших завдань професійної діяльності. Ідеться про необхідність створення алгоритму дії для розвитку інтегрованих умінь як важливого компонента орієнтовної основи дії, формування необхідних професійних умінь і навичок. Ця педагогічна умова передбачає розвиток у студентів професійних інтегрованих умінь на основі використання алгоритмів професійної діяльності.

Під час упровадженні в навчальний процес узагальнених і конкретних алгоритмів побудови технологічних процесів вагомим значення набувають методи навчання з високим рівнем проблемності, які передбачають ознайомлення студентів не тільки з вирішенням практичних проблем, а й із логікою пошуку цих рішень. Ідеться про те, що ефективність процесу засвоєння професійних знань і розвиток професійних інтегрованих умінь із використанням алгоритмів залежить від правильного вибору методів навчання, які становлять загальний алгоритмічний метод навчання.

Висновки і пропозиції. Кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, будучи переважно націленою на формування того

чи іншого компонента професійної компетентності майбутніх фахівців. Водночас кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної проблеми. Тільки їх системна єдність дає змогу досягти найкращих результатів і становить комплекс педагогічних умов формування професійної компетентності випускників технічних спеціальностей у сфері енергозбереження та енергоефективних технологій.

Особливо важливими в підготовці майбутніх фахівців стає належна організація навчального процесу, ефективна взаємодія всіх його учасників, урахування педагогічних умов освітнього процесу. Це сприятиме активізації фундаментальної підготовки студентів, адаптації до швидкісних темпів розвитку інформаційного суспільства, створюватиме сприятливі умови для опанування обраної професії, трансформуватиме пізнавальну діяльність.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва : Знание, 1981. 96 с.
2. Бражнич О.Г. Педагогические условия дифференцированного обучения учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Кривий Ріг, 2001. 238 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навчальний посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
5. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
6. Різник В.В., Різник Н.А. Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія*. 2017. Вип. 24. С. 155–165.
7. Фурман Т.Ю. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 287 с.

Bahrii H. Pedagogical terms of forming of professional competence of graduating students of technical specialities in the field of energy-savings and energyeffective technologies

The article reflects the peculiarities of consideration of the problem of organization of vocational training of students in pedagogical and psychological literature, describes professional competence of future specialists and reveals the need to use a competent approach to ensure effective professional training of students of technical specialties in the vocational-oriented educational environment of institutions of higher education and professional biased education.

The orientation of the content of the training of future specialists in the field of energy-saving and energy efficient technologies to the needs of the labour market and modern economic challenges, the improvement of the process of formation of their professional competence are relevant tasks for

modernization and development of education, ensuring its leading nature and focusing on the growth of economic potential of the state.

The article also reveals the essence of the concept of “condition” and describes the content of the concept of “pedagogical conditions”. On the basis of the synthesis of existing scientific approaches, the own understanding of pedagogical conditions for the formation of professional competence of future specialists in the process of studying technical disciplines has been provided. The main pedagogical conditions for the formation of professional competence of graduates of technical specialties in the field of energy saving and energy-efficient technologies are definitely justified: organic combination of different forms of organization of educational process; The use of active teaching methods in the training cycle; The desire of the subjects of the training cycle to develop professional competence; Increasing motivation to study and interest in professional activity, developing professional integrated skills in students based on the use of algorithms of professional activity, and the like.

The relevance of this study is due to the increasing requirements for training technical specialties, as the main purpose of education – compliance with the current and promising needs of the individual, training a diverse person, ability to self-educate and self-improvement. The qualitative updating of the requirements for training students in the field of energy-savings and energyeffective technologies leads to the search for new approaches and increased research in the direction of training.

Key words: *professional preparation, future specialists, competence, professional competence, terms, pedagogical terms, active method of educating, form of organization of educational process.*

УДК 355.233.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.9>**Р. О. Бакуменко**

старший викладач кафедри
морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Гуманітарного інституту
Національного університету оборони України
імені Івана Черняхівського

СКЛАДНИКИ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ

У статті досліджено структуру та складники інформаційно-комунікаційної компетентності і її важливість для фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення. Визначено основні аспекти обґрунтування професійної компетентності військових фахівців-аналітиків. Розглянуто характеристики професійної компетентності офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення, які потрібно розвивати для досягнення професіоналізму під час здійснення військово-професійної діяльності. Визначено актуальність формування інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів органів управління в закладах вищої військової освіти. Проведено проблемний аналіз інформаційно-аналітичного забезпечення як основного в інформаційній діяльності органів військового управління. З'ясовано, що професійна діяльність офіцерів-аналітиків оперативно-тактичної ланки управління включає інформаційний та аналітичний складники. Відповідно, зроблено й обґрунтовано висновок, що розвиток інформаційно-аналітичної компетентності залежить від розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності. Здійснений аналіз залежності інформаційно-аналітичної компетентності від інформаційно-комунікаційної компетентності дає змогу визначити шляхи вдосконалення процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів органів оперативно-тактичної ланки військового управління в закладах вищої військової освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження, висвітлених у статті, по-перше, полягає у визначенні складників поняття «інформаційно-аналітична компетентність офіцерів органів оперативно-тактичної ланки військового управління», по-друге, в обґрунтуванні вимог щодо сформованості інформаційно-аналітичної компетентності цих офіцерів (фахівців-аналітиків) на посадах в органах військового управління оперативно-тактичної ланки.

Окреслення напрямів подальшого наукового пошуку в розв'язанні проблеми підвищення якості підготовки офіцерів органів військового управління уможливілює доведення отриманих у здійсненому дослідженні результатів до конкретних методичних розробок навчальних програм, методичних рекомендацій з проведення занять теоретичного навчання і практичних вправ, тестів для контролю знань і вмінь слухачів.

Ключові слова: інформаційно-аналітичне забезпечення, інформаційно-аналітична діяльність, аналітика, інформаційне суспільство, інформаційно-комунікаційні технології, ІКТ-компетентність.

Постановка проблеми. Нинішній стан професійної підготовки керівників усіх ланок країни потребує проведення низки реформ в організації професійного навчання. У зв'язку з цим перед закладами освіти всіх рівнів постають нові завдання щодо вдосконалення освітнього процесу. Одним зі стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, є «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу». Навчальні заклади, зокрема й заклади вищої освіти, повинні сформувавши в студентів (слухачів) такий рівень знань, умінь і навичок, який забезпечив би їх не лише конкурентоспроможність на ринку праці, працевлаштування за фахом і подальше закріплення на робочих місцях, а й високу ефективність їх як менеджерів на всіх щаблях управління.

Підготовка майбутніх фахівців для будь-якої сфери має проходити з урахуванням змін, що відбуваються на виробництві, у сфері державного та військового управління, а також у суспільстві загалом. Характерною особливістю нинішнього суспільства є його інформатизація. Інформаційно-комунікаційні технології динамічно та глибоко проникають у «всі сфери життєдіяльності особи, суспільства, суб'єктів господарювання та держави». Для більшості держав розвиток інформаційного суспільства є одним із національних пріоритетів. Незважаючи на наявність задекларованості в національному законодавстві чи відсутність такої, інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як необхідний інструмент соціально-економічного прогресу, один із основних чинників інноваційного розвитку економіки.

У Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя,

схвалений Європейським Парламентом і Радою Європейського Союзу 17 січня 2018 року, однією з восьми ключових компетентностей визначено цифрову компетентність, яка передбачає впевнене, критичне й відповідальне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) для навчання, професійної діяльності та участі в житті суспільства. У документі зазначається, що цифрова компетентність включає цифрову й інформаційну грамотність. І хоча поняття «цифрова компетентність», «е-компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» часто вживаються як синоніми, ІКТ-компетентність є більш широким поняттям, ніж звичайні навички володіння комп'ютерною технікою. При цьому варто зазначити, що володіння цифровими технологіями не є тотожним здатності аналізувати й критично осмислювати отриману інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціонування інформаційного суспільства є досить дослідженим питанням.

Наприклад, вплив інформаційних технологій на розвиток суспільства вивчали Р. Абдєєв, Н. Апатова, В. Биков, С. Войтко, В. Воронкова, Р. Гаслер, О. Григор, С. Ємельянов, В. Журавський, В. Кремень, В. Ортинський, Л. Рейман, А. Сіленко, В. Скалацький та ін.

Проблемні питання, які стосуються процесу інформаційно-аналітичного забезпечення в інформаційному забезпеченні системи державного управління, розглядаються в роботах сучасних українських учених: В. Авер'янова, В. Бакуменка, Ю. Сурміна, С. Телешуна, А. Додонова, Д. Ланде й ін.

Так, значним внеском у загальну теорію та методологію державного управління в умовах інформаційного суспільства стала праця В. Авер'янова «Державне управління в Україні».

У словнику-довіднику з державного управління (В. Бакуменка та В. Князєва) наведено чимало термінів і визначень з інформаційних питань.

Енциклопедія державного управління у восьми томах (за науковою редакцією Ю. Сурміна, П. Надолішнього й А. Семенченка) є найбільш вагомим та авторитетним виданням з державного управління, яке містить кваліфіковані тлумачення багатьох термінів і визначень, зокрема, з питань інформаційного забезпечення.

Практичним питанням інформаційно-аналітичної роботи в державному управлінні присвячено навчальний посібник за загальною редакцією С. Телешуна.

У наукових публікаціях А. Додонова, Д. Ланде розкриваються питання створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення, національного реєстру українських інформаційних ресурсів.

Існує низка фундаментальних і прикладних наукових робіт вітчизняних дослідників, які стосу-

ються інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників (Л. Петренко, С. Масліч, В. Ягупов).

Вивченню ознак сучасного інформаційного суспільства присвятили роботи А. Ракітов й О. Гончарова. Так, А. Ракітов у концепції сучасного інформаційного суспільства виділив його основні ознаки, а саме:

- можливість отримати інформацію та знання на основі автоматизованого доступу й систем зв'язку;
- розповсюдженість у суспільстві сучасних інформаційних технологій;
- створення національних інформаційних ресурсів в обсязі, необхідному для підтримки науково-технологічного й соціального прогресу;
- упровадження автоматизації й роботизації в усі сфери та галузі виробництва та управління;
- радикальні зміни соціальних структур, що призводить до розширення сфери інформаційної діяльності й послуг.

Процес формування відкритого інформаційного суспільства відображено в низці законодавчих актів України та керівних документів (Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні, Закон України «Про інформацію», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Методики формування індикаторів розвитку інформаційного суспільства» тощо).

Мета статті – виявити основну компетентність, необхідну для професійної діяльності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення, зокрема органів військового управління.

Відповідно до мети, поставлено завдання: дослідити сутність інформаційно-комунікаційної компетентності і її важливість для фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення; виділити об'єктивні чинники, які роблять здійснення інформаційно-аналітичної роботи успішною; визначити необхідність формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності у фахівців, які залучаються до процесу інформаційно-аналітичного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи перебіг війн останніх десятиліть, можна дійти висновку, що бойові дії в інформаційному просторі стали невід'ємною їх частиною. Особливо красномовним підтвердженням цього є російська агресія проти України. Інформаційний простір, у якому відбувається діяльність військових органів управління, оцінюється противником як прерогативний. А це означає, що протилежна сторона постійно вдається до дій і заходів, спрямованих на пошкодження або знищення інформації, необхідної для організації ефективної діяльності органів управління.

У цих умовах забезпечення органу управління інформацією, яка була б повною, достовірною та своєчасною, постає як одне з головних завдань його ефективного функціонування. Отже, забезпечення органу управління інформацією, необхідною для його ефективного функціонування, розподіляється на два взаємопов'язані складники: інформаційний та аналітичний.

Інформаційний складник є результатом пошуку, відбору, передачі, накопичення, класифікації, збереження потрібних даних.

Аналітичний складник – це сукупність методів обробки даних, за допомогою яких одержують потрібні знання про об'єкти, що досліджуються.

Об'єднання цих складників приводить до поняття інформаційно-аналітичного забезпечення (далі – ІАЗ) органу управління. Отже, фахівці, залучені до організації та здійснення ІАЗ, повинні мати інформаційно-аналітичну компетентність.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок, що питанню формування й розвитку інформаційно-аналітичної компетентності приділяли увагу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Це складне поняття розглядається з різних позицій: як сукупність інформаційної та аналітичної компетентностей, які відображаються в інших компетентностях (інформаційно-комунікаційній, інформаційно-технологічній, інформаційно-комп'ютерній грамотності) або низка компетенцій. У монографічному дослідженні Л. Петренко зазначає, що «поняття «інформаційно-аналітична компетентність» для педагогічної науки є новим, хоча сама інформаційно-аналітична діяльність здійснюється особами, причетними до професійної освіти, здавна» [1, с. 14].

У наукових працях О. Гайдамак, О. Назначило, Л. Петренко, Н. Фролової доведено, що поняття інформаційно-аналітичної компетентності є тісно пов'язаним із поняттям інформаційно-аналітичної діяльності. На цьому наголошують також Н. Рижова та В. Фомін, зазначаючи, що «розвиток інформаційно-аналітичної компетентності в умовах навчання у виші й формування на її основі професійної інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього фахівця передбачає розвиток наявного змісту навчання в галузі інформаційно-аналітичної діяльності, яка є основою для його інформаційно-аналітичної компетентності» [2].

Розглядаючи основи інформаційно-аналітичної діяльності, І. Захарова та Л. Філіппова виділяють:

– *інформаційний підхід*, який «дає змогу зараховувати її до напрямку інформаційної діяльності, зокрема трактувати її як комплексну інформаційну діяльність, що застосовує засоби та методи науково-інформаційної діяльності й інформатики» [3, с. 8];

– *аналітичний підхід*, який пояснює інформаційно-аналітичну діяльність як «творчу аналітичну діяльність, призначену для оцінювання інформа-

ції й підготовки прийняття рішень; як сукупність процесів семантичної обробки даних, у результаті чого розрізнені дані перетворюються на закінчену інформаційну продукцію – аналітичний документ» [3, с. 23–24].

Вивчаючи питання розвитку інформаційно-аналітичної компетенції студентів у виші, А. Трофименко звертає увагу на посилення ролі аналітичного складника професійної діяльності й зазначає, що її успіх визначається «готовністю і здатністю спеціаліста знаходити, інтерпретувати, критично оцінювати й включати в професійну діяльність інформацію, яка безперервно поновлюється, формувати інформаційні потоки й управляти ними, а також виробляти нову інформацію, використовуючи сучасні інформаційні технології» [4, с. 3]. Вона зауважує, що здебільшого інформаційно-аналітична компетентність науковцями розглядається як складник професійної компетентності, до того ж специфічність аналітичного складника інформаційної підготовки висвітлюється мінімально, а самі знання про розвиток і формування інформаційно-аналітичної компетентності в педагогічній теорії та практиці тільки починають складатися [4, с. 11–12].

Підтвердженням сказаного вище є дослідження В. Омельченко, яка вказує на наявність інформаційно-аналітичного складника професійної діяльності офіцерів-інженерів як обов'язкового компонента професійної компетентності військового фахівця. Науковець розуміє інформаційно-аналітичну компетентність офіцерів-інженерів як «готовність і здатність військового спеціаліста на основі мотивованого й обґрунтованого застосування засобів ІКТ здійснювати цілеспрямовану інформаційно-аналітичну діяльність, пов'язану з пошуком, якісно-змістовим аналізом, обробкою та перетворенням інформації» [5, с. 3]. Зауважимо, що професійна діяльність сучасного фахівця будь-якого напрямку нерозривно пов'язана з опрацюванням та аналізом інформації, а отже, вміщує інформаційно-аналітичний складник професійної діяльності.

В. Фомін звертає увагу, що інформатизація соціально-економічної сфери світового співтовариства породжує нові умови зміни професійної діяльності сучасного спеціаліста, а саме: здатність до постійного професійного зростання й соціальної мобільності з високим рівнем професійної готовності, яка включає й інформаційно-аналітичну діяльність під час розв'язання професійних завдань. Учений трактує інформаційно-аналітичну компетентність спеціаліста як «готовність до ефективної професійної інформаційно-аналітичної діяльності в умовах невизначеності (неповної інформації)» [6, с. 12] і зазначає, що формування готовності до інформаційно-аналітичної діяльності «здійснюється на основі

методу доцільно підібраних завдань, які відповідають етапам діяльності фахівця під час вирішення завдань інформаційного та математичного моделювання соціально-економічної сфери за допомогою інформаційно-аналітичних систем, виділених на основі аналізу чинної практики професійної діяльності й тенденцій її розвитку в умовах інформатизації сучасного суспільства» [6, с. 13]. Автор указує на універсальність інформаційно-аналітичної компетентності, не пов'язуючи її з конкретною професією.

Кінцевим етапом інформаційно-аналітичної діяльності І. Кузнєцов убачає створення аналітичних документів, зазначаючи, що при цьому відбувається процес семантичної обробки даних, у результаті якого розрізнені дані перетворюються в завершену інформаційну продукцію [7]. У свою чергу, О. Гайдамак переконана, що інформаційно-аналітична компетентність «пронизує всі інші види компетентності в складі професійної та є умовою їх удосконалення, спрямована на самостійне оволодіння професійною майстерністю, є передумовою розвитку науково-дослідної діяльності, містить механізми, які дають змогу ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання, спираючись на застосування ІКТ та семантичну обробку інформації» [8, с. 36].

Отже, науковці підкреслюють зв'язок інформаційно-аналітичної компетентності із семантичною (сисловою) обробкою інформації, що є важливим показником формування навичок критичного мислення як передумови розвитку пошукової діяльності. У наукових працях О. Назначило, яка досліджує процес безперервної педагогічної освіти, доводить, що інформаційно-аналітична компетентність є ядром професійної компетентності [9, с. 17], і пов'язує її з поетапним виконанням певних операцій з інформацією.

Н. Рижова, В. Фомін, О. Філімонова розуміють інформаційно-аналітичну діяльність фахівця як витяг з інформації, представленої у вигляді деякої знакової системи, компонентів, що цікавлять дослідника, подання їх у зручній для сприйняття формі та подальшу предметну інтерпретацію (аналіз) на основі використання напівформальних і формальних мов для побудови статичних і динамічних інформаційних моделей предметної галузі та їх аналізу [10]. Інформаційно-аналітичну компетентність спеціаліста вони трактують як структурний складник його професійної компетентності в галузі професійної сфери, що визначається як готовність до вирішення за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій на основі семіотичного підходу до інформаційного моделювання та побудови інтерпретацій отриманих інформаційних моделей у контексті процесу семіозису.

Отже, результати аналізу наукових праць дають змогу побачити, що в процесі формування

інформаційно-аналітичної компетентності неабияку роль відіграє інформаційно-комунікаційна компетентність.

З огляду на важливість ролі вчителя (викладача) у формуванні професійної компетентності, зупинимось на результатах досліджень окремих аспектів формування та розвитку інформаційно-комунікаційної й інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників і тих, хто навчається. Результати вивчення наукових праць учених дають підставу стверджувати, що у вітчизняній педагогічній науці розглядалися лише питання розвитку складників інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників і керівників різного рівня. Формування ж складників інформаційно-аналітичної компетентності виконавців залишається поза увагою дослідників.

Зокрема, В. Ягупов визначає інформаційно-аналітичну компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ) як «рівень його знань, навичок, умінь і здатностей, що дає змогу оперативно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні, а також це особистий досвід керівника ПТНЗ у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення й передачі різноманітної інформації за допомогою різних засобів управлінської діяльності» [11, с. 16]. У свою чергу, Л. Петренко зазначає, що «інформаційно-аналітична компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу – це системна багатофакторна поліфункціональна якість, яка характеризується набором інформаційних, аналітико-синтетичних і комунікаційних знань, умінь, навичок, здатностей, способів мислення і ставлень, що дає змогу виявляти й вирішувати проблеми, характерні для управлінської діяльності в системі професійно-технічної освіти» [12, с. 58].

Висновки і пропозиції. Отже, інформаційно-аналітична компетентність різних фахівців була і є предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених. У наукових працях висвітлюються різні підходи до тлумачення цього поняття, але в будь-якому разі науковці в його визначенні виходять із сутності базової категорії «компетентність».

Результати вивчення наукових праць уможливають висновок, що це складне поняття не має однозначного тлумачення. Такий стан дослідження вказує на постійний його розвиток і залежність від змісту професійної діяльності. Ученими доведено, що інформаційно-аналітична компетентність є складником професійної компетентності фахівців.

Інформаційно-аналітичне забезпечення як один із важливих напрямів інформатизації суспільства неможливе без формування у відповідних фахівців ІКТ-компетентності.

Формування фахової компетентності відповідних фахівців-аналітиків, здатних проводити аналітичну роботу на своєму рівні, у принципі неможливе без системного формування в них ІКТ-компетентності.

Список використаної літератури:

1. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.
2. Рыжова Н.И., Фомин В.И. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. № 4 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/struktura-informatsionno-analiticheskoy-kompetentnosti-spetsialista-ekonomicheskogo-profilya-na-osnove-modeli-razvitiya> (дата звернення: 01.09.2018).
3. Захарова І.В., Філіпова Л.Я. Основи інформаційно-аналітичної діяльності : навчальний посібник. Київ : Центр учб. літ., 2013. 335 с.
4. Трофименко А.Е. Развитие информационно-аналитической компетенции студентов в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Южно-Уральский гос. ун-т. Челябинск, 2012. 25 с.
5. Омельченко В.И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Казанский гос. ун-т. Челябинск, 2011. 26 с.
6. Фомин В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Самарский гос. экономич. ун-т. Самара, 2009. 51 с.
7. Кузнецов И.Н. Учебник по информационно-аналитической работе. Москва : Яуза, 2001. 320 с.
8. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2006. 214 с.
9. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2003. 193 с.
10. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Филимонова Е.В. Концептуальные линии развития содержания обучения, направленного на формирование информационно-аналитической компетентности специалиста. *Информатика и образование*. 2008. № 12. С. 96–101.
11. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура. *Науковий вісник Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України*. Київ, 2012. Вип. 3. С. 75–81.
12. Петренко Л.М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2014. 583 с.

Bakumenko R. Components of information-analytical competence of the operational-tactical level staff officers

The article deals with the structure and components of information and communication competence and its importance for the specialists of information and analytical support. The urgency of forming the information and analytical competence of military staff officers in higher military education institutions is determined. The problematic analysis of information and analytical support, as the main one in the information activity of the headquarters, is conducted. It has been found out that the professional activities of analyst officers include information and analytical component, and it is grounded that the development of information and analytical competence depends on the development of information and communication competence. The analysis of dependence of information and communication competence on information and communication competence makes it possible to identify ways of improving the process of formation of information and analytical competence of officers of operational and tactical units of military management in institutions of higher military education.

The scientific novelty of the results of the study, highlighted in this article, is to determine the components of the concept of "information and analytical competence of officers of operational and tactical units of military management" and substantiate the requirements for the formation of information and analytical competence of these officers in positions of military headquarters level.

Outlining the directions of further scientific research in solving the problem of improving the quality of military management officers training makes it possible to bring the results obtained in the conducted research to specific methodological curriculum development, methodological recommendations for conducting theoretical training and practical exercises, tests for control of students' knowledge and skills..

Key words: *analytical and information support, analytical and information activity, analysis, information society, informational and communicational technologies, ICT-competence.*

В. В. Городиська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

УПРОВАДЖЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність і зміст естетотерапевтичної технології «арт-терапія» та її різновиди, зосереджено увагу на технології арт-терапії у корекційно-педагогічній діяльності сучасного вихователя, що в комплексі передбачає педагогічне лікування, пропагування здоров'язберезувальних цінностей дітей через засоби художньої діяльності та мистецтва.

Досліджено, що застосування арт-терапії в дошкільній освіті сприяє збереженню або відновленню здоров'я дітей і їхній адаптації до умов дошкільного закладу, а безпосередня арт-терапевтична діяльність, здійснювана вихователем, уможливорює гармонізацію якісного розвитку особистості через сприяння її самовираженню й самопізнанню.

Акцентовано на ефективності таких видів арт-терапії у закладі дошкільної освіти, як: імаготерапія, танцювально-рухова терапія, бібліотерапія, казкотерапія, драматерапія, кінотерапія, мульт-терапія, лялькотерапія, музикотерапія, фототерапія, пісочна терапія. Проведення в закладі дошкільної освіти таких видів арт-терапевтичної роботи дає вихователю змогу з'ясувати причини певних відхилень у поведінці та діяльності дітей і водночас відкривати у них щось нове, глибше пізнавати та краще розуміти їх, розвивати відносини з ними й адаптувати вихованців до життя в соціумі.

Доведено, що використання засобів мистецтва арт-терапією здійснює: лікування і психокорекцію за допомогою малювання, ліплення, музики, фотографії, кінофільмів, книг, акторської майстерності тощо; емоційне виховання дошкільнят і врегулювання наявних конфліктів; досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвитку дитини.

Узагальнено, арт-терапія дає змогу, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною упродовж її спонтанної творчості, краще пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, індивідуальні риси, відчуття настрій. Творча арт-терапевтична діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний впливи, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних взаємин із дитиною, сприяючи її подальшій ефективній соціалізації.

Ключові слова: арт-терапія, діти дошкільного віку, арт-терапевтичні заняття, імаготерапія, танцювально-рухова терапія, бібліотерапія, казкотерапія, драматерапія, кінотерапія, мульт-терапія, лялькотерапія, музикотерапія, фототерапія, пісочна терапія.

Постановка проблеми. В умовах трансформації українського суспільства зростають вимоги до підготовки вихователів, здатних не лише на високому рівні впроваджувати сучасні технології у професійну діяльність, а й забезпечити цілеспрямоване психолого-педагогічне сприяння повноцінному розвитку дітей дошкільного віку.

Сьогодні дошкільна освіта генерує щоразу нові ідеї, впроваджуючи у практику роботи ЗДО інноваційні педагогічні технології. Однією з них актуалізується естетотерапевтична технологія «арт-терапія» [18].

Сучасні науковці наголошують, що найважливішим для процесу становлення дошкільника є його якісний розвиток, особистісна активність, яка проявляється у різноманітних видах дитячої творчості.

Власне, цей аспект увиразнює освітня програма «Впевнений старт» у рубриці «Характеристика психологічної зрілості дошкільника». Тут окреслено характеристику якісного особистісного розвитку

дитини, що виявляється у практичній діяльності: грі, пізнавальній, художньо-образній діяльності (малюванні, ліпленні, аплікації, конструюванні, співі, слуханні музики, хореографічних рухах, танцях, інсценізації) – як на репродуктивному (за зразком), так і на творчому рівнях [11, с. 34].

Творча активність дошкільника упродовж зазначеної діяльності сприяє формуванню в нього насамперед елементарних уявлень про свій внутрішній світ, тобто про думки, почуття, мрії, бажання, мотиви, плани, ідеали, цілі, прагнення, позитивному ставленню до нього, а також утвердженню світогляду на засадах інтелектуальної й емоційної сприйнятливості, оптимістичної налаштованості дій, думок, переживань, намірів [11, с. 33–34].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему становлення особистості дошкільника, її якісного розвитку розглядали такі науковці, як І. Бех [2], С. Ладивір [9], О. Кононко [7],

Т. Піроженко [12], Т. Поніманська [14], Т. Фасолько [17] та ін.

На теоретичному рівні педагогічний феномен формування особистості дошкільника шляхом його творчої діяльності досліджує О. Сорока [16]; методичні аспекти технології арт-терапії висвітлює І. Ільченко [5], О. Колпакчи [6], О. Копитін [8] та ін.

Незважаючи на певну теоретичну й методичну розробленість означених питань, сутність і значення арт-терапії для дітей дошкільного віку, специфіка її різноманітних видів залишаються все ще недостатньо дослідженою, що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки. Її **метою** є обґрунтування ефективності технології арт-терапії та її видів для особистісного розвитку дитини-дошкільника.

Виклад основного матеріалу. В Енциклопедії освіти арт-терапія визначається, по-перше, як складова частина психотерапії, по-друге, як «лікувально-профілактична й корекційна діяльність із використанням синтезу галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини» [4, с. 29]. Ще донедавна арт-терапія застосовувалася виключно у психотерапевтичній практиці. Останнім часом зростає стрімкий інтерес до квінтесенції різних видів мистецтва, а також до їх комплексного застосування з метою психолого-педагогічного впливу на дитину, корекції її поглядів на життя, діяльність, творчість, поведінку тощо. Сьогодні дедалі більше поширюється новий напрям арт-терапії – педагогічний, що передбачає корекційно-педагогічну діяльність вихователів, т. зв. педагогічне лікування, пропагування здоров'язбережувальних цінностей через засоби художньої діяльності та мистецтва. Поняття «арт-терапія» в науково-педагогічній літературі тлумачиться як турбота про позитивне емоційне самопочуття і психологічне здоров'я дитини чи колективу дітей із використанням засобів художньої діяльності [5, с. 7].

В останні десятиліття у науково-педагогічній літературі, періодичних виданнях представлено доволі широкий спектр теоретико-методичних рекомендацій щодо проведення арт-терапевтичних занять із дітьми дошкільного віку. Зосередимося детальніше на сутності поняття «арт-терапія» та його видах.

Як зазначає І. Ільченко, арт-терапія – це «комплекс теоретичних і практичних ідей, нових технологій, різноманіття зв'язків із соціальними, психологічними й педагогічними явищами» [5, с. 7].

Зі свого боку, О. Федій розуміє її як «терапію мистецтвом, турботу про душу дитини за допомогою мистецтва». Арт-терапія охоплює широку палітру творчих видів діяльності: від зображальної до театралізації [18, с. 48].

Використання засобів мистецтва арт-терапією має на меті: по-перше, лікування і психокорекцію за допомогою малювання, ліплення, музики,

фотографії, кінофільмів, книг, акторської майстерності тощо; по-друге, емоційне виховання дошкільнят і врегулювання наявних конфліктів; по-третє, досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвитку дитини.

Іншими словами, *метою* застосування арт-терапії в дошкільній освіті є збереження або відновлення здоров'я дітей і їх адаптація до умов дошкільної установи, здійснювана вихователем гармонізація розвитку особистості через сприяння її самовираженню й самопізнанню.

Основними *завданнями* арт-терапії фахівці вважають: діагностику, лікування, зцілення, психокорекцію, реабілітацію, психопрофілактику, а також розвиток особистості.

Для реалізації перелічених *завдань* спеціалістам із арт-терапії необхідно:

- уможливити дітям соціально прийнятний вихід агресивності й негативних почуттів шляхом роботи над малюнками, картинами, скульптурами, що стають своєрідними безпечним способом спрямувати зайву енергію в корисне русло, так би мовити, випустити «пару» і розрядити напругу;

- полегшити процес лікування дітей шляхом використання певних художніх образів та уявлень, які дають змогу усунути наявні внутрішні конфлікти та переживання;

- реалізовувати матеріал (продукти художньої творчості дітей) для інтерпретації та діагностичних висновків, адже саме перший увиразнює душевний стан дитини;

- підвищити самооцінку дошкільника.

Дуже важливо у технології арт-терапії забезпечити передовсім спонтанний вияв емоцій, почуттів і переживань дитини упродовж її творчого процесу. Адже йдеться насамперед про оздоровлення дитини, а не про оцінювання її професіоналізму у галузі різьбярства, поезії, образотворчого, музичного чи драматичного мистецтва.

Творчий характер арт-терапевтичних занять дає вихователю змогу з'ясувати причини певних відхилень у поведінці та діяльності дітей і водночас відкривати у них щось нове, глибше пізнавати та краще розуміти їх, розвивати взаємини з ними й адаптувати вихованців до життя в соціумі. Терапія шляхом творчого самовираження спрямована на ліквідацію тих чи інших негативних симптомів, станів, на гармонійний розвиток дитини через пізнання себе та формування гуманістичного світогляду [3].

Очевидно, що арт-терапія за сучасних умов може розглядатися як технологія створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки дитини; як інструмент для дослідження і гармонізації її внутрішнього світу. Реалізація методів арт-терапії, за В. Соловйовою, забезпечує:

а) формування відносин взаємного прийняття й емпатії; б) можливість вільного особистісного самовираження й самопізнання; в) підвищення адаптаційних здібностей особистості, зниження її втоми та напруженості; г) налагодження позитивної емоційної атмосфери [1].

Окрім зцілення художньою творчістю, сьогодні інтенсивно розвиваються й інші напрями арт-терапії: імаготерапія, танцювально-рухова терапія, бібліотерапія, казкотерапія, драматерапія, кінотерапія, мульт-терапія, лялькотерапія, музикотерапія, фототерапія, піскова терапія тощо [18, с. 48].

Стисло охарактеризуємо кожен із перелічених різновидів арт-терапії.

1. *Імаготерапія* – (лат. *imago* – образ) у педагогіці означає корекційний вплив через відповідний образ, театралізацію. Мета означеної технології – допомогти дитині навчитися розуміти себе і жити впорядковано й організовано передовсім із самою собою, а також із іншими дітьми, пізнавати навколишній світ за законами краси й людяності.

В освітньому процесі ЗДО вихователі застосовують такі прийоми імаготерапії, як: аналіз літературних творів, переказ і драматизація народних казок, театралізація оповідань, творів класичної та сучасної драматургії, виконання ролей у спектаклі.

2. *Танцювально-рухова терапія* як один із видів арт-терапії використовує рух, танці для розвитку соціального, когнітивного, емоційного й фізичного життя дитини. Основне завдання танцювальної терапії – спонукання до виразних спонтанних рухів, завдяки яким розвивається рухливість – не лише фізична, а й емоційна. Танцювально-рухова терапія застосовується для подолання багатьох проблем (скажімо, емоційних і міжособистісних конфліктів, страху перед невдачею, відсутності комунікативних навичок, заниженої самооцінки тощо).

3. *Бібліотерапія* передбачає лікування книгою, дитячою літературою й охоплює спектр арт-терапевтичних напрямів діяльності: казкотерапію, ігротерапію тощо. Змістова канва вдало підібраних книг зумовлює чудовий профілактичний і терапевтичний вплив на дітей, стимулює у них позитивні та приборкує негативні настрої. Читання відповідних книг уможливорює профілактичний вплив на здорових, терапевтичний – на хворих дітей.

4. *Казкотерапія* переносить дітей у т. зв. терапевтичне казкове середовище, казкову атмосферу, світ фантастичних мрій, вигадок, осяяних таємничістю. Упродовж комплексу казкотерапевтичних сеансів у ЗДО в дітей дошкільного віку формуються моральні цінності, активізується їх інтелектуальний та емоційний розвиток. Казки сприяють подоланню страхів, невпевненості, тривожності, депресивності, оскільки на прикладі

казкових героїв навчають дошкільнят не тільки фантазувати і мріяти, а й приймати нестандартні рішення у реальному світі, відмежовуючи його від уявного.

5. Основні компоненти *драматерапії* – театр, гра, акторська майстерність, рольові ігри та сценки з нестандартними умовами, пов'язані з певними подіями чи героями сюжетів казок, – сприяють набуттю дитиною необхідних комунікативних навичок і швидкій адаптації до навколишнього світу. Сутність цього напрямку полягає у здатності викликати у дошкільнят відповідні емоції, почуття й переживання, а також формувати у дітей уміння їх чітко характеризувати, виражати й контролювати.

6. У найдоступнішій формі лікує душу дитини засобами кіномистецтва *кінотерапія* як один із популярних видів арт-терапії. За допомогою спільного перегляду фільму можна уобразити відображення певної скрутної життєвої ситуації, в котру потрапила дитина, і запропонувати розв'язання наявної проблеми.

7. *Мульт-терапію* сьогодні вважають особливим самостійним видом мистецтва, який передбачає міжнародну мову спілкування дітей і дорослих усього світу. У мультиплікації, котра є найближчою за своїм змістом до світу дитинства, завжди домінують гра, злет фантазії, можливість реалізувати будь-який задум тощо. Дитяча мультиплікація дає дитині змогу висловитися та бути почутою.

Як особлива технологія мульт-терапія уможливорює споконвічне бажання дорослих допомогти дітям, а також вічну мрію дітей про всемогутність, чаклунство та безсмертя. Таке поєднання особливо у виразнюється тоді, коли діти й дорослі разом починають створювати мультфільми [15, с. 189].

8. Ще одним видом арт-терапії, який використовує корекційно-педагогічний вплив ляльки на дитину, її емоційний світ, є *лялькотерапія*. Завдання лялькотерапії численні: 1) допомогти дитині усунути нездорові переживання; 2) зміцнити психічне здоров'я вихованця; 3) розвивати мовленнєву компетентність і дрібну моторику рук пальців дошкільника; 4) урегулювати конфліктні ситуації у групі ЗДО. Відомо, що діти дошкільного віку зазнають суттєвих труднощів у ЗДО: у них відстежують багато різноманітної симптоматики переживань (невизначне мовлення, страхи, боязнь, несміливість, невпевненість у собі тощо). Наприклад, однією із найбільш поширених дитячих проблем є невиразне мовлення. У таких вихованців проявляються надмірна сором'язливість, ніяковість перед іншими дітьми. Тому для перших дуже важливо приховати цей недолік від інших. І в цьому дітям найкраще допоможе лялька (причому як для дівчаток, так і для хлопчиків), адже, уявляючи себе казковим персонажем, дитина немовби «програє» певні ролі, імітуючи того чи

того героя, висловлюється від його імені, сама постаючи оповідачем.

Власне, тому вихователів й необхідно допомогти дитині «відкритися» (самовиразитися) через технологію лялькотерапії, аби краще зрозуміти стан дошкільника, заглянути в його душу, збагнути переживання й почуття, водночас уникаючи активного педагогічного втручання задля ліквідації наявної проблеми.

У лялькотерапії використовують різноманітні види ляльок: ляльки-маріонетки; пальчикові ляльки; тінюві ляльки; мотузкові ляльки; площинні ляльки; ляльки-рукавички; ляльки-костюми [10].

9. *Музикотерапія* ґрунтується на своєрідному лікуванні музикою, піснею, музикуванням. Розрізняють пасивну (де дитина лише слухає музичні твори, які позитивно впливають на її здоров'я та загальне самопочуття) й активну (де дитина сама активно бере участь у музикуванні, співах, рухах) музичні форми. Пасивна музикотерапія включає прослуховування музики, спрямоване на звільнення, очищення від хвилювань, усунення психоемоційного напруження, формування художньо-естетичних смаків дошкільника.

Активні форми – вокалотерапія й інструментальна терапія – передбачають цілеспрямовані педагогічні дії не лише з метою вивчення співу й опанування музичного інструменту, а й з ознайомлення зі своєрідністю окремих музичних мелодій, ритмів, техніки їх виконання тощо.

Очевидно, що для дошкільників більш ефективною вважається активна форма музикотерапії, хоча у комплексі з пасивною вони обидві сприяють не лише пізнанню азів музики, а й коригуванню певних дисгармонійних станів, усуненню легкої збудженості, підвищеної тривожності чи низької самооцінки дитини. Загалом музикотерапевтичні засоби швидко поліпшують самопочуття дітей, оптимізують їх настрій, додають бадьорості.

10. *Фототерапія* також тлумачиться фахівцями як своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання людини [8].

У закладах дошкільної освіти сучасні вихователі щоразу активніше впроваджують фототерапевтичну технологію і провадять лікувально-корекційні заняття з дітьми за допомогою фотографій. У складі арт-терапії фототерапія виконує діагностувальну, розвивальну або психопрофілактичну функції.

Розрізняють перегляд старих і зроблених оригінальних нових фотографій. Відповідно до тематики занять у ЗДО доцільно переглядати старі сімейні фотографії або навчати дітей створювати своєрідні авторські. Окремий цілющий ефект роботи з фотографією – описовий, коли вихователь увиразнює, супроводжуючи показ фото певною розповіддю.

На думку О. Копитіна, основним змістом фототерапії є «сприймання або створення фотографічних образів, яке доповнюється обговоренням і різними видами творчої діяльності (образотворчою діяльністю, рухом і танцями, драматизацією, художнім описом тощо)» [8].

Фотографію сьогодні вважають однією з форм ігрової діяльності у ЗДО. Діти дуже люблять групу фотографію у приміщенні або на вулиці, в парку, музеї, школі чи бібліотеці, вони обирають положення стоячи, сидячи, лежачи, граючи, співаючи, малюючи, імітуючи радість чи сум, відображаючи захоплення чи невдоволення один одним, посилюючи повітряний поцілунок чи демонструючи байдужість, триумф переможця чи гіркоту невдачі.

Фотографія якоюсь мірою постає самопрезентацією дитини – у певному образі, у реальній групі дітей, у ролі постановника власної прем'єри чи групового міні-спектаклю. Для створення різноманітних фотографій сьогодні зазвичай використовують такий інструментальний засіб, як сучасний гаджет – смартфон, і дедалі рідше – традиційний професійний фотоапарат.

Отже, технологія фототерапії забезпечує подвійний ефект: по-перше, шляхом спільного перегляду сімейних старих фотографій; по-друге, через створення нових історій у групі ЗДО, що не лише викликає у дітей сплеск бурхливих емоцій, а й відновлює в пам'яті пережиті спогади, враження, почуття, водночас заспокоюючи дошкільнят і спонукаючи до створення спеціальних фото з метою обговорення і пробудження нових почуттів, формуючи вміння релаксувати. Тому мистецтво фотографії сьогодні можна зарахувати до арсеналу арт-терапевтичних зображальних, театральних і музичних засобів.

11. За допомогою технології *піскової терапії* доцільно розвивати емоційно-почуттєву сферу дошкільника, оскільки цей вид арт-терапії забезпечує умови для індивідуально-творчого вияву особистості під час роботи в пісочниці. До речі, творча діяльність вихованців у пісочниці є досить незвичною і навіть нетрадиційною. Піскова терапія передбачає різноманітні маніпуляції з піском: дитина «їздить» рукою по піску, «ходить» пальчиками, здійснює «приземлення літаків», будує фортеці, пагорби, гірки, мости, бере в руку пісок і випускає його, малює на ньому, використовує іграшки, фігурки людей і тварин, живі квіти, гілочки дерев, прокладає русла озер і річок тощо.

Цікаво, що пісок гіперактивних дітей урівноважує, скутих розслабляє, тривожних заспокоює, агресивних утихомирює. Тому піскова терапія – це унікальна можливість дослідження свого внутрішнього світу за допомогою безлічі різних засобів: мініатюрних фігурок, води, піску, іграшок тощо. Вихователям доцільно проводити ігри-заняття

й ігри-казки з піском, спрямовані на корекцію відхилень в особистісному розвитку дітей, які відчують свободу і безпеку самовираження.

Зазначимо, що, граючись у піску, діти не створюють навколо себе зайвого галасу й безладдя, зважають на думку товаришів, навчаються проявляти делікатність, увічливість, люб'язність, скромність, товариськість тощо [13].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, можемо констатувати, що сьогодні технологія арт-терапії та широкий спектр її видів є вкрай затребуваними й необхідними у роботі вихователя ЗДО. Практичний досвід арт-терапевтичної роботи з дітьми особливо потрібен тим педагогам, які працюють із гіперактивними вихованцями. Тож сучасним вихователям ЗДО необхідно на високому професійному рівні оволодіти технологією арт-терапії в усіх зазначених різновидах, застосовуючи їх до дітей дошкільного віку, котрі потребують насамперед урівноваження, заспокоєння, умиротворення.

Арт-терапія дає змогу, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною упродовж її спонтанної творчості, краще пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, індивідуальні риси, відчути настрій. Творча арт-терапевтична діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний впливи, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних взаємин із дитиною, сприяючи її подальшій ефективній соціалізації.

Список використаної літератури:

1. Арт-терапевтичні техніки у роботі практичного психолога: рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. URL: https://static.klasnaocinka.com.ua/.../art_terapiya_u_roboti_psihologo.
2. Бех І. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Використання арт-терапевтичних технологій у роботі практичного психолога. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-art-terapevticnih-tehnologij-u-roboti-prakticnogo-psihologa-117875.html>.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Льченко І.С. Арт-терапія : навчальний посібник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.
6. Колпакчи О.С. Арт-терапія: курс лекцій : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2018. 288 с.
7. Кононко О. Соціально-особистісний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навчальний посібник. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
8. Копытин А.И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 144 с.
9. Ладивір С. Поле ціннісних орієнтацій старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 8. С. 11–15.
10. Лялькотерапія. URL: <https://studfile.net/preview/5601417/page:7/>.
11. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н.В. Гавриш, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко, О.С. Рогозянський, О.Ю. Хартман, А.С. Шевчук ; за заг. наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
12. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : науково-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 140 с.
13. Пісочна терапія для дітей дошкільного віку URL: <http://udnz15.org/statti/pisochna-terapiya-dlya-ditej-doshkilnogo-viku.html>.
14. Поніманська Т. Виховання людяності: технологічний аспект. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 3–5.
15. Силко Р.М. Мульт-терапія як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. *Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 120. С. 188–190.
16. Сорока О.В. Арт-терапія: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2014. 195 с.
17. Фасолько Т.С. Розвивальні можливості особистісно-орієнтованих технологій та їх використання в роботі з дітьми дошкільного віку. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*. 2011. Вип. 8. С. 400–404.
18. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2012. 304 с.

Horodyska V. Introducing art therapy as an innovative technology to preschool education institutions

The article is discussed the essence and content of aesthetic therapy technology «art therapy» and its varieties, focused on technology of art therapy in the correctional and pedagogical activity of the modern educator, which in the complex provides pedagogical treatment, promoting the health-saving values of children's activity through the means of art.

It has been researched that the use of art therapy in preschool education promotes preservation or restoration of health of children and their adaptation to the conditions of preschool institution, and the direct art-therapeutic activity carried out by the caregiver makes it possible to harmonize the qualitative development of the personality by promoting its self-expression.

Emphasis is placed on the effectiveness of such types of art therapy in preschool education, such as: immagotherapy, dance and motion therapy, bibliotherapy, fairytale therapy, drama, cinema, cartoon therapy, puppet therapy, music therapy, phototherapy, sand therapy and their brief analysis. Carrying out such types of art-therapeutic work in a preschool institution enables the educator to find out the causes of certain deviations in the behavior and activity of children and at the same time discover something new in them, learn more and understand them better, develop relationships with them and adapt the children to life in society.

It has been proved that the use of art means of art therapy provides: treatment and psycho-correction through drawing, modeling, music, photography, films, books, acting, etc.; emotional education of preschool children and settlement of existing conflicts; achieving positive changes in the child's intellectual, social, emotional and personal development.

Generally, art therapy enables unobtrusively watching a child through her spontaneous creativity, to better know her life values and personal interests, individual traits, and to feel the mood. Creative art-therapeutic activity harmoniously combines educational, developmental, diagnostic and corrective influences, creating a basis for establishing trusting emotional relationships with the child, contributing to its further effective socialization.

Key words: *art-therapy, children of preschool age, art-therapeutic classes, immagotherapy, dance-movement therapy, bibliotherapy, fairy-tale therapy, drama, cinema, cartoon therapy, puppet therapy, music therapy, phototherapy, sand therapy.*

УДК 374-053.4-044.332:796.853.26(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.11>

Є. З. Добродуб

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання
Класичного приватного університету

Д. М. Циганок

старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля

В. М. Поголоцький

керівник гуртка
ПНЗ «Центр творчості дітей та юнацтва Олександрівського району»
Запорізької міської ради Запорізької області

ПРИЧИНИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ 3–5 РОКІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ КАРАТЕ

У запропонованій статті розглянуто питання адаптації дітей 3–5 років до занять із карате, а також питання соціальної адаптації батьків, діти яких тільки починають відвідувати тренувальні заняття. Автор дає визначення поняття «адаптація» за В.Н. Платоновим і розглядає один із напрямів адаптації, такий як «соціальна адаптація». На першому місяці тренувань підтримка батьків має величезне значення для дітей, оскільки саме батьки повинні сформувати в дитині бажання займатися спортом. Виявлено причини, через які дитина перестає займатися карате, акцентується увага на тому, що однією з них є саме соціальна адаптація батьків. Автор виділяє чотири найпоширеніші причини відмови батьків від занять із карате на етапі першого місяця тренувань: «дитині не подобається», «недооцінена дитина», «постійне втручання батьків у тренувальний процес» і «надмірне захоплення дитини комп'ютерними іграми з елементами бою». Також за окремими групами розподілено батьків. До першої групи автор відносить батьків, які не проявляють достатнього інтересу до бажань дитини стосовно тренувального заняття з карате. Вони не розмовляють із дитиною про спортивні заняття та не цікавляться, що саме їй не подобається, тоді як дитині можуть не подобатися речі, які взагалі не мають відношення до карате як виду спорту. До другої групи входять батьки, котрі занадто піклуються про свою дитину, постійно нею захоплюються і вимагають такого самого ставлення до їхньої дитини від тренера. До третьої групи автор відносить батьків, які постійно намагаються давати поради тренеру, що лише заважає соціальній адаптації їхньої дитини. І, нарешті, четверта група – батьки, в яких діти надмірно захоплюються комп'ютерними іграми з елементами бою, внаслідок чого не можуть оцінювати свої можливості адекватно. Автор статті пропонує сформулювати окремі рекомендації для батьків, діти яких тільки починають займатися карате, з метою сприяння та покращення їхньої соціальної адаптації.

Ключові слова: адаптація, карате, соціальна адаптація, спортивна секція, адаптація батьків.

Постановка проблеми. Нині дедалі більшої популярності набувають заняття розвивального характеру з дітьми 3–5 років. Під впливом суспільства батьки прагнуть розвивати свою дитину з раннього дитинства в багатьох напрямках, і спортивний розвиток є невід'ємною складовою частиною такого виховання. Якщо розглядати заняття, які вибирають батьки для розвитку своєї дитини, то вони є дуже різноплановими. До них належать заняття з розвитку дрібної моторики, заняття з вивчення іноземних мов і різних точних наук, а також заняття спортом і його оздоровчими напрямками, а саме заняття із карате. Питанню адаптації дітей 3–5 років приділяють увагу багато педагогів і тренерів: Н.О. Волобуєва, Т.В. Климова [2], Т.І. Лясота [6], В.В. Костина [4].

Виклад основного матеріалу. Всі заняття з розвитку дитини висувають певні вимоги до поведінки та вмінь на заняттях за різними напрямками. Заняття з карате не є винятком. Коли дитина тільки починає займатися спортом, їй слід пройти складний процес адаптації.

Під адаптацією слід розглядати процес пристосування організму, популяції або іншої біологічної системи до умов функціонування, що змінюються. У спорті поняття адаптації трактується як зміна стану функціональних систем організму з підвищенням зовнішніх дій для досягнення більш високого рівня результатів. Процеси адаптації виникають за певної інтенсивності та тривалості виконання тренувальних вправ. Наслідком адаптації

є реакція організму спортсмена на дію будь-якого фізичного навантаження [1; 3; 7].

В.Н. Платонов виявив декілька видів адаптації дитини, котра тільки починає займатися спортом, серед них: фізична, соціальна та психологічна. Під фізичною адаптацією В.Н. Платонов визначив рівень, який потрібен для мобілізації ресурсів організму в подоланні стресу систематичних спортивних навантажень, під соціальною він розумів рівень придбаного нового соціального статусу, під психологічною – рівень перебудови свідомості, соціальної ситуації розвитку [8].

Насамперед заняття з карате, як і будь-яке інше заняття з фізичного виховання, розвиває в дитині такі фізичні якості: витривалість, швидкість, силу, координацію та гнучкість. Фізичні вправи допомагають дитині віком від 3 до 5 років розвиватися всебічно. Карате дозволяє краще розвиватися дитині не лише у спорті, а й при виконанні дій побутового характеру у повсякденному житті.

Але вміння дитини виконувати різноманітні фізичні вправи на заняттях із карате не є єдиним завданням для дитини, яка тільки починає займатися у спортивній секції. Перед дитиною також постає питання щодо спілкування з іншими дітьми та дорослими, тренером і його помічниками, і це для неї буває важчим за виконання фізичних вправ. Доти в оточенні дитини була невелика кількість дорослих, які переважно виконували те, що хотіла дитина, дослухалися до її бажань і з розумінням ставилися до прояву неслухняності.

Під час тренувального заняття тренер не має можливості прислухатися до кожної дитини, тож тепер, навпаки, діти опиняються в ситуації, коли вони повинні виконувати правила, встановлені на тренувальному занятті тренером із карате.

Проте діти швидко адаптуються до зміни в соціальному середовищі, на відміну від їхніх дорослих батьків, які значно довше адаптуються до занять спортом їхньої дитини.

Тому й постає питання розгляду процесу адаптації дитини до занять із карате не тільки з боку фізичних навантажень, а також із боку її адаптації до соціального середовища. Та паралельно з цим слід розглянути ще й соціальну адаптацію батьків до занять їхніх дітей спортом, а саме занять із карате.

О.В. Лавренко розглядає «соціальну адаптацію» як пристосування особи до соціального середовища. Її механізмом є зближення цінностей, орієнтацій особи та групи, засвоєння норм, традицій і звичаїв навколишнього середовища, визначення своєї рольової поведінки в ньому [5].

Тренувальні заняття з карате насамперед вимагають від дитини дисципліни. Дитина, яка вперше приходить на заняття з карате, стикається з тим, що їй потрібно дотримуватися певних правил поведінки. Бажання дитини бігати і стрибати,

як їй заманеться, майже неможливо виконати за таких умов. І таке обмеження тяжко сприймають не тільки діти, але й деякі батьки, внаслідок чого й постає питання розгляду не тільки адаптації дітей віком від 3 до 5 років до занять із карате, а й соціальної адаптації батьків, діти яких починають займатися спортом, а саме карате, на першому місяці тренувальних занять.

Мета дослідження – проаналізувати показники, що впливають на адаптацію дітей 3–5 років під час занять із карате.

Дослідження проводилися на базі спортивного клубу з карате «Квітень» і ДЮСШ «Юність» у тренувальних групах дітей віком від 3 до 5 років на початковому етапі підготовки першого року навчання.

У ході дослідження проводився аналіз факторів, які впливають на процес адаптації дітей до тренувальних занять із карате в перший рік навчання. Дослідження проводилося чотири місяці, в період із 1 вересня по 25 грудня. У дослідженні брали участь 52 дитини (11 дівчаток і 41 хлопець).

У зв'язку з тим, що у віці від 3 до 5 років діти самостійно не можуть вибирати спортивну секцію, слід проаналізувати рішення їхніх батьків, котрі є відповідальними за своїх дітей стосовно вибору спортивної секції.

На початку дослідження було проведено опитування батьків дітей, які почали займатися спортом, а саме карате, стосовно питання вибору спортивної секції. Проаналізувавши отримані результати, ми виявили, що майже 79% батьків вибрали спортивну секцію зі зручним розташуванням (поруч із домом). Лише 14% батьків вибрали свідомо спортивну секцію з карате за рекомендаціями друзів, діти яких вже займаються. Ми також спостерігаємо, що 5% батьків вибрали спортивну секцію випадково, а у 2% батьків були взагалі інші фактори вибору спортивної секції.

Проаналізувавши всі дані, в ході опитування батьків ми виявили, що найвищий відсоток складають сім'ї, у яких зручність займає перше місце серед факторів, визначальних у виборі спортивної секції.

Приходячи на заняття вперше, дитина потрапляє до колективу, в якому вже існують певні правила, тому вона насамперед повинна виконувати вимоги тренера під час тренувального заняття. Але для багатьох дітей це дуже важко, оскільки доти у житті дитини було лише те оточення, яке намагалось її зрозуміти та з розумінням ставилося до порушень поведінки. Проте у спортивному колективі немає можливості прийняти порушення інших, дисципліна – це основа будь-якого спортивного тренування, особливо тренування з карате.

Причому соціально адаптуватися до занять повинні не лише діти, але й їхні батьки. Майже всі

батьки, які бажають, щоб їхні діти у ранньому віці займалися у спортивній секції, до моменту початку тренувального процесу були єдиними дорослими з непорушним авторитетом у житті своєї дитини та приймали одноосібно рішення стосовно різних сфер її життя. Впродовж першого місяця тренувань занять із карате в життя дитини входить також тренер зі своїм авторитетом і настає той час, коли батьки перестають бути єдиними дорослими в житті дитини, на яких вона може рівнятися. До такої соціальної зміни слід насамперед адаптуватися батькам.

Педагогічне спостереження виявило, що маже 37% дітей віком від 3 до 5 років, котрі приходять на заняття з карате після третього або четвертого тренувального заняття, не мають бажання займатися карате далі. Перший період, який ми можемо охарактеризувати як «період першого місяця тренувальних занять», визначатиме тривалість заняття з карате, його ми сформуваємо окремо. У цей період мають велике значення батьки дитини. Саме вони повинні сформувати в дитині бажання займатися спортом і довести це бажання до стійкої звички. Педагогічне спостереження виявило, що майже 14% батьків із 37% сімей, діти яких почали займатися карате, у перші два тижні занять також були не готові до того, щоб їхня дитина відвідувала тренувальні заняття. Зазвичай батьки знаходять багато причин для того, щоб не наполягати на продовженні тренувань і дитина більше не приходила на заняття. Ми сформуваємо найбільш розповсюджені з них і виділили їх в окремі групи. Чотири найпоширеніші причини для відмови батьків від занять із карате на етапі першого місяця тренувань: «дитині не подобається», «недооцінена дитина», «постійне втручання батьків в тренувальний процес» і «надмірне захоплення дитини комп'ютерними іграми з елементами бою».

На першому місці стоїть причина «дитині не подобається», коли батьки просто говорять, що їхній дитині не подобається займатися цим видом спорту, і вони шукатимуть іншу спортивну секцію. І це майже правда, але батьки чомусь не уточнюють у дитини, що саме їй не подобається, оскільки при такому формулюванні є багато варіантів трактування процесу тренувань у сприйнятті самої дитини. Наприклад, дитині подобається карате, але не подобається виконувати команди тренерів. Дитині подобається карате, але хтось на занятті бігає швидше за неї, і це їй не подобається. Або дитині подобається заняття з карате, але це важко, тому вона бажає гратися на планшеті. І таких формулювань багато. Але тренер не має можливості проводити бесіди з кожною дитиною окремо, тому це повинні робити батьки. Саме вони повинні виявити справжню суть відмови своєї дитини від занять спортом, а саме занять із карате,

провести з нею бесіду та дізнаватися, що саме дитині не подобається у тренувальному процесі, проаналізувати всі чинники і лише після цього приймати рішення. Якщо батьки є байдужими до своєї дитини, то дитина кидає заняття з карате майже завжди у перші два тижні тренувань.

На другому місці є причина, яку ми умовно назвали «недооцінена дитина». У цьому разі батьки очікують від тренера захоплення їхньою дитиною, вимагають надмірної уваги до неї та постійної похвали. Вони чекають постійного захоплення лише їхньою дитиною. Але у групі у тренера одночасно займаються 15–20 дітей віком від 3 до 5 років, і він не має права виділяти когось одного серед інших у групі. Оскільки протягом декількох тренувальних занять батьки не отримують індивідуальної уваги та захоплення тренером саме їхньою дитиною, вони поступово, не отримуючи бажаного, втрачають інтерес до занять із карате і, як наслідок, перестають приводити дитину на заняття.

На третьому місці стоїть причина, що визначається нами як «постійне втручання батьків у тренувальний процес». Із перших занять батьки намагаються вказувати тренеру, як він повинен будувати тренувальний процес і яким ударам батьки самостійно навчили свою дитину. Таке постійне втручання батьків лише заважає їхній дитині на початковому етапі занять із карате. Батьки вважають, що тренер обов'язково повинен дослухатися до їхніх порад, а коли бачать, що він їх ігнорує, починають шукати нову спортивну секцію. Внаслідок цього дитина також перестає займатися карате.

Остання причина була сформована нами як «надмірне захоплення дитини комп'ютерними іграми з елементами бою», в основі яких лежать бойові поєдинки, спаринг, елементи будь-яких єдиноборств.

У час інноваційних технологій діти з раннього дитинства освоюють комп'ютерні ігри, особливо ігри з різноманітними бойовими сюжетами. Тому у них складається помилкове враження, ніби вони володіють навичками бойових вправ. Однак, коли діти приходять на заняття з карате, вони стикаються з тим, що їм важко виконувати багато вправ, і через це в них дуже швидко зникає бажання до занять, а батьки дозволяють їм гратися і витрачати час на ігри, а не займатися спортом. У реальному поєдинку є реальний опір, до якого дитина не завжди готова морально і фізично.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми виявили, що для того, аби дитина віком від 3 до 5 років стала займатися карате, потрібно приділяти увагу не лише адаптації дітей, а й насамперед соціальної адаптації батьків, котрі приводять дітей на тренувальні заняття.

Тому, на нашу думку, слід складати рекомендації для батьків, які бажають розвивати свою

дитину з раннього віку на заняттях із карате. Ми вважаємо, що необхідно проводити курси, які допоможуть батькам правильно соціально адаптуватися до занять їхньої дитини у спортивній секції. Також важливо розповідати батькам, як вони можуть допомогти своїй дитині адаптуватися до занять із карате.

Список використаної літератури:

1. Вілмор Дж.Х, Костілл Д.Л. Фізіологія спорту. Київ : Олімп. література, 2003. 654 с.
2. Волобуєва Н.О., Климова Т.В. Адаптація дітей до дитячого садочка в нових соціально-економічних умовах. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2013. С. 48–50.
3. Земцова І.І. Спортивна фізіологія : навчальний посібник. Київ : Олімп. література, 2008. 206 с.
4. Костина В.В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста. *Дошкольное воспитание*. Москва, 2006. С. 34–37.
5. Лавренко О.В. Енциклопедія Сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642.
6. Лясота Т.І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання : автореф. дис. Київ, 2012. 21 с.
7. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. Москва : ООО «Издательство Астрель», «Издательство АСТ», 2003. 863 с.
8. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое применение : учебник. Киев : Олимп. лит., 2004. 808 с.

Dobrodub Ye., Tsyhanok D., Povolotskyi V. Reasons affecting adaptation of children 3–5 years ago

In the proposed article the author considers the issues of adaptation of children from 3 to 5 years to karate classes, and also considers the issues of social adaptation of parents whose children are just beginning to attend training classes. The author defines the concept of “adaptation” by V.N. Platonov and considers one of the areas of adaptation, such as “social adaptation”. The author advocates that in the first month of training, the support of parents is of great importance for children, since it is the parents who must form a desire to play sports in the child.

In his article, the author identifies the reasons why the child ceases to engage in karate and emphasizes that one of them is the social adaptation of parents. The author identifies the four most common reasons for parents refusing to do karate during the first month of training, namely: “dislike the child”, “underestimated child”, “constant parental interference in the training process” and “excessive gaming of the child by computer games with elements of combat”. The first group includes parents who do not show sufficient interest in the child’s wishes for karate training. They do not talk to the child about sports and are not interested in what the child does not like during the training session, since the child may not like things that are not related to karate as sport. The second group includes parents who are overly caring for their child, are constantly addicted to it, and require the same attitude towards their child from the coach. In the third group, the author refers to parents who are constantly trying to give advice to the coach, which only interferes with the social adaptation of their child.

Finally, the fourth group includes parents whose children are overly addicted to computer games with combat elements, which makes them unable to evaluate their abilities adequately. The author proposes to formulate specific recommendations for parents whose children are just beginning to engage in karate, in order to promote and improve their social adaptation

Key words: *adaptation, karate, social adaptation, sports section, parental adaptation.*

УДК 376.72

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.12>**К. В. Жмак**аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

У статті йдеться про те, що формування моральних якостей особистості на основі загальнолюдських цінностей, гармонізації інтелектуальної, емоційної та вольової сфер розвитку особистості постають сьогодні найголовнішими виховними завданнями. Слід мати на увазі, що моральне виховання є органічною складовою частиною цілісного педагогічного процесу поряд із фізичним, розумовим, трудовим і естетичним вихованням, що і надає можливість формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Моральне виховання здійснюється у процесі всієї життєдіяльності особистості і, з одного боку, враховує усі впливи середовища, а з іншого – саме воно впливає на світоглядно-ціннісні орієнтації та поведінку людини в усіх сферах її життя. Як свідчить аналіз сучасних виховних практик у сучасному суспільстві, ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки соціально-економічні та політичні зміни як у нашій країні, так і у світовому освітньому просторі призвели до зміни у сфері морально-етичних цінностей. Проблема виховання духовно-моральних якостей у підростаючого покоління, її гострота не слабшали ніколи. Недоліком сучасної системи освіти є недостатня кількість морального виховання, а це негативно позначається на всьому суспільстві, проявляючись, зокрема, у стихійному формуванні культу «вседозволеності», споживацького ставлення до людей, до природи, життя.

Існують думки, що у моральному вихованні сучасних дітей негативні явища зумовлені безліччю причин, значна частина яких пов'язана з відходом книги на другий план і, як наслідок, відходом базових цінностей. Місце їх зайняв екран телевізора і комп'ютера, персонажі яких не завжди відрізняються моральною чистотою і високою духовністю; матеріальні цінності в багатьох сім'ях підносяться над духовними, тому у дітей спотворені уявлення про громадянськість і патріотизм, справедливість і доброту, милосердя і великодушність; у гонитві за розвитком інтелекту та матеріальним благополуччям багато батьків не беруть до уваги необхідність роботи над вихованням душі своєї дитини, над розвитком її моральних і духовних якостей.

Процеси виховання та формування моральних якостей особистості постають одним із головних завдань сучасної освіти та релігії, основуєчись на загальнолюдських цінностях, гармонізації особистості, її інтелектуальній і емоційній сфері. Але слід не забувати про те, що моральне виховання є невід'ємною частиною педагогічного процесу, воно здійснюється в усіх сферах життєдіяльності людини, починаючи із її народження, та впливає на поведінку в усіх сферах життя.

Ключові слова: релігія, учнівська молодь, релігійні практики, духовно-моральні якості, моральний розвиток, духовність, культура.

Постановка проблеми. Виховання є однією з найважливіших функцій держави, якою виробляється певна політика в цій сфері та створюється державна система виховання як ефективного формування людини відповідно до соціального замовлення, що визначаються суспільним і державним устроєм. Шлях розвитку людства підтверджує об'єктивно існуючий, закономірний взаємозв'язок виховання із соціально-економічним, політичним і культурним станом суспільства, з його етноконфесійними та соціально-культурними особливостями. Радикальні соціально-політичні перетворення, що відбуваються в нашій країні протягом останніх двох десятиліть, значною мірою трансформували духовне обличчя суспільства, і це істотно відбилося на всіх сферах життєдіяльності українського народу.

Молодь сьогодні – найважливіший інтелектуальний, культурний і професійний резерв українського суспільства, від якості життя і розвитку якого залежить доля України. Величезну роль у тому, чи зможе нинішнє молоде покоління взяти на себе відповідальність за долю країни, а, значить, зберегти українську державу як державну і соціокультурну цілісність, відіграє соціально-моральна позиція молоді – сукупність соціальних установок, морально-етичних принципів і ціннісних орієнтацій молодих людей. Соціально-моральна позиція, складаючись у свідомості індивіда в ході соціалізації та виховання, регулює поведінку людини, визначаючи її життєві стратегії – життєві цілі та засоби їх досягнення.

Деформація морально-етичних установок призводить до поширення «нездорових» проявів

у молодіжному середовищі. Аморальність і бездуховність повсякденного життя, відсутність ясних соціальних цілей, неможливість проявити себе в соціально значущих видах діяльності, турбота переважно про грошовий бік життя багато в чому призводять до масового поширення антигромадських явищ у молодіжному середовищі: алкоголізму і наркоманії, злочинності, бездіяльності та ліні. Представники молоді складають близько 80% всіх ВІЛ-інфікованих громадян України.

Таким чином, українська молодь найбільш схильна до деструктивних впливів. У зв'язку з цим набувають особливої важливості проблеми духовно-морального виховання молоді.

Цілі, цінності, підходи та зміст із духовно-морального виховання молоді відображені у проекті Міністерства освіти і науки України «Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства». З метою дотримання ст. 35 Конституції України щодо «права кожного на свободу світогляду і віросповідання» студентській молоді надано правову можливість вільного вибору факультативних курсів морально-етичної проблематики у 2005 р.

Стандарти освіти відкривають перед соціальними суб'єктами можливість участі в управлінні процесами виховання і соціалізації дітей і молоді та самі покликані виступати ефективним і постійно діючим механізмом консолідації суспільства. Єдність соціального і педагогічного управління вихованням підростаючого покоління може бути розглянуто як фундамент формування духовно-моральних ідеалів сучасної молоді. Інтерес представляє моральне виховання учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти морального виховання молоді в різні історичні періоди досліджували І.В. Вагнер, А.Я. Данилюк, С.В. Дармодехин, М.А. Кобцева, О.Ю. Колосова, І.С. Кон, Б.Т. Лихачов, Н.І. Новиков, Л.Н. Толстой, Є.І. Холостова та ін.

За С. Русовою, значення виховного навчального закладу полягає у плеканні духовних сил молоді, збереженні дитини від ранньої та надмірної праці, наданні можливостей у розкритті усіх природних нахилів кожної індивідуальності. Цьому має сприяти навчання і виховання рідною мовою. Саме через мову та літературу рідного краю учнівська молодь може досягнути історію народу, засвоїти мораль, естетичні уподобання, відповідні моральні та правові норми. Основні принципи, на нашу думку, що виділяються у роботі педагога – принцип національної відповідності та принцип мовної відповідності, за яких можна вибудувати ту методологічну основу, що забезпечить включення учнівської молоді до національного, а вже надалі – до світового культурного процесу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз творчого здобутку С. Русової показує, що вихідною цінністю розвитку особистості є збереження людського життя у процесі адекватної взаємодії із природним довкіллям, оточенням. У цій взаємодії має формуватися комплекс соціально-регулятивних цінностей, серед яких – родина, національна історія і культура, повага до людини та її гідності, розуміння людиною власного обов'язку, свободи та відповідальності перед оточенням.

На сучасному етапі ми також зіштовхуємося із проблемами духовно-морального розвитку учнів у школі, адже школа є дзеркалом суспільного життя. В основу морального виховання закладені як загальнолюдські цінності, незмінні моральні норми, вироблені людьми у процесі історичного розвитку суспільства, так і нові принципи та норми, що виникли на сучасному етапі його розвитку.

Завдання духовно-морального розвитку – це оволодіння нормами та правилами моральної поведінки, формування почуттів і переконань, вироблення умінь і навичок моральної поведінки у суспільстві.

Сьогодні для духовно-морального розвитку учнівської молоді мають бути основоположними такі ознаки: перша – цілеспрямованість, наявність ідеалу, взірця, навіть більшого, за соціально-культурний орієнтир, друга – відповідність процесу розвитку соціально-культурних цінностей в історичному поступі суспільства; третя – наявність певної системи організованих впливів.

Метою роботи вчителя дисциплін духовно-морального спрямування у школі має постати моральне самоусвідомлення дітей і розвиток у них духовних цінностей. Але про духовні цінності з учнями можна говорити лише тоді, коли вчитель ставить запитання, заради чого здійснюється діяльність людини чи в чому сенс досягнення тих або інших цілей, прагнень, сенс загальних моральних категорій. Звернемося до робіт К. Вентцеля. На його думку, школа має впливати на всю особистість дитини, забезпечувати гармонійний розвиток усіх боків її природи, як фізичного, так і духовного. Розвитком дитини в духовному плані К. Вентцель вважав розвиток розуму, серця і волі [5, с. 44].

Таким чином, у школі має бути побудована певна система, де учні зможуть опанувати певні знання та вміння, які характеризуватимуть особистість як духовну, моральну.

Підкреслимо, що сьогодні розроблено для учнів 5–11 класів навчальні програми з курсу «Основи християнської етики» [3]. Зокрема, у програмі найголовнішими принципами визнано такі: аксіологічний, соціокультурний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, комунікативний, системний, компетентнісний, синергетичний [3, с. 6]. Актуалізація ідей вітчизняних педагогів

(К. Вентцель, С. Гессен та ін.) робить можливим упровадження і такого підходу, як середовищний. Повернемося до їх спадщини щодо необхідності використання середовищного підходу у процесі духовно-морального виховання учнівської молоді.

Нині українська молодь відчуває найгостріші проблеми у соціально-моральному розвитку, з морально-етичним і духовним виглядом значної частини молоді. Ускладнення соціальних процесів, нові глобальні загрози та виклики вимагають більш активних, рішучих, адекватних сучасній ситуації заходів щодо соціального виховання дітей і молоді. Втрата історичної пам'яті, розрив історичної спадкоємності поколінь привели до моральної дезорієнтації та навіть моральної деградації молоді. Відзначаються такі негативні явища в молодіжному середовищі, як алкоголізм, наркоманія, злочинність, інші соціальні девіації, молодіжний екстремізм та ін. Таким чином, моральне виховання молоді сьогодні як ніколи затребуване.

Сучасне розуміння духовно-морального виховання зводиться до таких характеристик, як цільова спрямованість на формування різних компонентів моральної сфери особистості із пріоритетом становлення структур моральної свідомості, орієнтація на моральні та соціальні цінності конкретного оточення, вираженість рівня моральної вихованості в поведінці, визнання значущості суб'єктної позиції вихованця і дієвості особистісно-орієнтованих технологій. Поняття «моральне виховання» включає і громадянське, і патріотичне виховання. Таким чином, моральне виховання – це виховання відносин людини до себе і до світу. Вивчення сутності духовно-морального виховання як процесу формування моральних якостей, що володіють складною психологічною структурою, сприяє системному обґрунтуванню і раціональному проектуванню цього процесу, дозволяючи прогнозувати його стратегічні напрями та визначати технологію соціально-педагогічної діяльності [6, с. 16].

Питання організації духовно-морального виховання дітей для України мають глибоке історичне коріння. У дореволюційний період в Україні домінував морально-релігійний підхід до духовно-морального виховання. На сучасному етапі розвитку системи освіти, розробки основ духовно-морального виховання і розгляд духовності як константи української системи освіти стає особливо актуальним. Сьогодні активно обговорюються питання одухотворення виховного процесу, пошуку шляхів, методів і засобів ефективного розвитку підростаючого покоління.

Соціалізація – це процес соціального впливу на особистість під впливом стихійних, щодо регульованих і цілеспрямованих умов, з метою засвоєння їй суспільних норм, цінностей, смислів, суспільно й особистісно значущих якостей, способів поведінки, що дозволяють виявити свої індивідуальні

особливості та можливості, використовувати їх у навколишньому середовищі. Головне завдання соціалізації в суспільстві – пристосування індивіда до соціальних умов суспільного буття і забезпечення загального конформізму в поведінці, виховання є процесом створення духовного змісту людської особистості, соціалізація ж забезпечує зовнішню сторону людського буття, введення індивіда у виконання формальних соціальних ролей. У процесі ефективної соціалізації головна роль відводиться соціальному педагогу. Визнання важливості духовно-морального виховання вимагають пошуку соціально-педагогічного методичного інструментарію.

В Україні події останніх двадцяти років призвели до того, що у більшості молодих людей відсутня будь-яка більш-менш чітка картина світу, система цінностей, норм і установок. Це свідчить про необхідність формування системи виховання і соціалізації молоді. Системоутворюючим фактором роботи з молоддю є насамперед духовно-моральне виховання сучасної молоді людини. Без основоположних цінностей розвиток особистості, суспільства просто неможливий. У зв'язку з цим актуалізується проблема проектування моделі соціально-педагогічної діяльності з морального виховання молоді, яка дозволить максимально реалізувати потенціал освітнього закладу [1, с. 25].

Соціально-педагогічна діяльність щодо духовно-морального виховання молоді може бути представлена як комплексна соціально-педагогічна технологія. Соціально-педагогічну технологію можна визначити як спосіб організації та впорядкування доцільної практичної діяльності, сукупність прийомів, спрямованих на визначення та перетворення (зміну стану) соціального об'єкта і досягнення заданого результату. Специфіка соціально-педагогічної технології полягає в тому, що вона алгоритмізує соціальну діяльність (життя) і може бути не тільки багаторазово використана, тобто тиражована, але і використана для вирішення подібних завдань, тобто використана багатогранно.

Соціально-педагогічна технологія – це сукупність наукових знань, засобів, прийомів, методів і організаційних процедур, спрямованих на оптимізацію об'єктів соціального впливу.

До найважливіших технологій соціальної роботи з неповнолітніми належать соціальна діагностика, соціальна адаптація, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальна корекція, соціальне консультування, соціальна терапія – всі вони стосуються морального виховання молоді. Вони орієнтують на цілісний підхід до неповнолітнього, врахування його інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, на створення суспільних умов, що сприяють мобілізації потенціалу внутрішніх сил особистості для вирішення виниклих проблем і труднощів.

Звернення до зарубіжного досвіду соціальної роботи з молоддю зумовлене можливостями його використання у вітчизняній практиці, що дозволило виявити ряд його основних характеристик: реалізацію соціально-педагогічних профілактично-превентивних програм; надання психолого-педагогічної допомоги неповнолітнім в умовах їх звичного оточення (сім'ї, навчальних установ) із встановленням поважних і довірчих відносин; використання таких методів педагогічної діяльності, як групове та індивідуальне консультування молодих людей і їхніх батьків; рольове програвання проблемних ситуацій; організацію дискусій; бесіди інформаційно-просвітницького характеру.

Висновки і пропозиції. Таким чином, моральне виховання стає найбільш успішним з урахуванням національно-регіональних, соціокультурних особливостей для розвитку творчої активності учнів, а також їх включення у соціаль-

но-значущі справи, що мають культурну та духовно-моральну цінність.

Список використаної літератури:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1986. 186 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
3. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики. Курс лекций. МАУП, 2008. 168 с.
4. Максименко С.Д. Общая психология. Москва : Рефл-бук, 2004. 528 с.
5. Основы практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : підручник. Київ : Либідь, 2001. 536 с.
6. Реан А.А. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 432 с.

Zhmak K. Peculiarities of moral education of youth at the current stage of the establishment of Ukraine

The article states that the formation of moral qualities of the individual on the basis of human values, harmonization of intellectual, emotional and volitional spheres of personality development are today the most important educational tasks. And it should be borne in mind that moral education is an organic component of a holistic pedagogical process, along with physical, mental, labor and aesthetic education, which gives the opportunity to form a fully and harmoniously developed personality. Moral education is carried out throughout the life of the individual and, on the one hand, takes into account all the influences of the environment, and, on the other hand, it influences the outlook-value orientation and behavior of man in all areas of his life. As the analysis of modern educational practices in modern society shows, this problem is of particular relevance, since socio-economic and political changes in our country and in the world educational space have led to changes in the sphere of moral and ethical values. The problem of nurturing the spiritual and moral qualities of the younger generation, its severity has never diminished. The disadvantage of the modern education system is the lack of moral education, and this has a negative impact on the entire society, manifesting itself, in particular, in the spontaneous formation of the cult of "permissiveness", consumer attitude to people, to nature, life.

It is believed that in the moral upbringing of modern children, negative phenomena are caused by many reasons, many of which are related to the departure of the book into the background, and, consequently, to the departure of basic values. Their place was occupied by the screen of the television and the computer, the characters of which are not always distinguished by moral purity and high spirituality; material values in many families are elevated above the spiritual, so children are distorted about their citizenship and patriotism, justice and kindness, charity and generosity; in the pursuit of the development of intelligence and material well-being, many parents do not take into account the need to work on the upbringing of their child's soul, on the development of their moral and spiritual qualities.

The process of education and formation of the moral qualities of the individual are one of the main tasks of modern education and religion, based on universal values, harmonization of the individual, his intellectual and emotional sphere. But one should not forget that moral education is an integral part of the pedagogical process, it is carried out in all spheres of human activity since its birth and influences behavior in all spheres of life.

Key words: religion, young people, religious practices, spiritual and moral qualities, moral development, spirituality, culture.

УДК 378.12

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13>

Ю. С. Запорожцева

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

СТРАТЕГІЯ СУПЕРВІЗІЇ (НАСТАВНИЦТВА) ЯК ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається процес організації супервізії. Автором представлено поняття «супервізія», етапи, функції та види педагогічного наставництва. Ми розглядаємо супервізію як форму підтримки педагога, його взаємодію з більш досвідченим фахівцем із метою ефективного подолання труднощів, попередження професійного вигорання та подальшого процесу самооцінювання власної діяльності. Супервізія підштовхує до пошуку нових можливостей та професійного планування.

Такий педагогічний супровід є ефективним засобом організації професійної освіти вчителя і підвищення якості його фахової діяльності. До того ж, супервізія – це не контроль, а підтримка, за допомогою якої досвідчений педагог розкриває нові потенційні можливості практикуючого вчителя. Також супервізор має функцію фасилітатора, котрий допомагає налагоджувати педагогіку партнерства всіх учасників освітнього процесу.

Відомо, що для впровадження будь-яких змін необхідно забезпечити їх підтримку або навчання. Вчителям, які почали працювати за новим Державним стандартом, вкрай важлива подальша підтримка на своєму робочому місці, що б відповідала індивідуальним потребам кожного вчителя.

Організація супервізії передбачає певні цикли (ознайомлення, спостереження, підтримку, обговорення-бесіду), види (співробітництво, ініціювання, попередження) та функції (розвиваючу, педагогічної підтримки, фасилітативну, корекційну). Таким чином, дії наставника-супервізора допомагають вчителю розібратися в сутності професійної проблеми, намітити можливі варіанти її вирішення. Все це слугує поштовхом зняття гостроти фахової проблеми або суттєво убезпечує від негативних наслідків щодо подальшого розвитку особистості.

В умовах реформування освіти в Україні та відповідно до Концепції Нової української школи така процедура професійної педагогічної підтримки допоможе вдало реалізувати поставлені цілі та налаштуватися на позитивну самооцінку і подальший перспективний план саморозвитку педагога.

Ключові слова: супервізія, наставництво, педагог, взаємодопомога, професійне спілкування, консультація.

Постановка проблеми. Саме супервізія може підштовхнути до пошуку нових знань, можливостей і вмотивувати піклування про себе. Якщо ігнорувати супервізійну підтримку, то з'являється велика вірогідність виникнення синдрому «вигорання» як емоційного, так і професійного.

З огляду на те, що в нашій країні практика супервізії ще не так поширена, вважаємо, що у школі вона має виконувати такі завдання: створювати простір підтримки та взаємодії; ефективно справлятися із труднощами і конфліктами, що виникають у союзі «учитель – учень»; з'ясовувати внутрішні труднощі, що заважають відкритій комунікації з учнем; знаходити нові ефективні методи [1, с. 25]. Таким чином, ми вирішили використати вже вживані терміни: супервізор, наставник, супроводжувач.

Педагогічний супровід розглядається педагогами як діяльність, яка не заміщує освіту, а є супутньою для освітнього процесу.

Метою статті є уточнення сутності поняття «супервізія», «наставництво», роз'яснення особ-

ливостей стратегії супервізії (цикли та функції) в діяльності закладів освіти, що сприятиме рефлексії професійної діяльності педагога та нормуванню якості роботи закладу загалом.

Ми розглядаємо супервізію як форму підтримки педагога, котрий може сфокусуватися на своїх труднощах у роботі з учнями, колегами, керівництвом, зрозуміти їх причину, можливість поділитися своїми думками, сумнівами, занепокоєнням, знайти шляхи вирішення, розділити відповідальність за ухвалення рішень із супервізором.

Питання загального змісту супервізії та її значення у практичній підготовці фахівців соціономічних професій, насамперед пов'язаних із наданням психологічних, психологічних і педагогічних послуг, порушувалося у працях вітчизняних (А. Буднік, Н. Горішна, С.Г. Ставкова) та зарубіжних дослідників (Р.В. Корнюшина, Д. Джейкобс, Д. Мейер, А. Браун, А. Боурн) [4; 6; 7]. Так, Р.В. Корнюшина, використовуючи поняття «супервізорство», визначає останнє як управління, контроль і вдосконалення професійної діяльності стажера / практиканта

за допомогою досвіду вченого спеціаліста [6]. Цікавими є наукові розвідки, присвячені стандартам супервізії в соціальній роботі (А. Буднік [5]), питанням вивчення та використання супервізії як соціальної технології (С. Ставкова [4]), основним підходам і принципам супервізії (Г. Слозанська [3]).

Супервізія – буквально «нагляд», або колись це називалося б «наставництво». Однак інституту супервізорства в Україні досі немає, і супервізорів у нас не готують. Тому зазвичай у ролі супервізорів виступають психотерапевти-педагоги або досвідчені педагоги. Супервізія має важливе значення для розвитку професійного рівня, професійних знань і умінь і просто для особистісного зростання педагога.

Нам імпонує визначення педагогічного супроводу як складової частини організації освітнього середовища: це система професійної комплексної допомоги, яку потребують учасники освітнього процесу (слухачі, педагогічні працівники, адміністрація освітніх установ) у створенні умов для повноцінного гармонійного розвитку особистості з урахуванням сучасних підходів до розвитку, навчання та виховання.

У своїх дослідженнях А. Буднік і Г. Ставкова розглядають педагогічний супровід як особливу форму діяльності викладача, спрямовану на взаємодію з надання допомоги супроводжуваному / супервізованому в процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень [5; 4]. Під поняттям «супровід» автори розуміють таку допомогу, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення проблеми. У свою чергу, «супровід» є мультидисциплінарним методом, що забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників і полягає у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, в якому відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку.

Аналіз наукового обігу свідчить про те, що термін «педагогічний супровід» є часто вживаним у сучасних наукових дослідженнях. Однак трактування педагогічного супроводу дослідниками дозволяє встановити існування різних, часом взаємовиключних уявлень про це явище і його характеристики [7; 12].

Метою супервізії є професійний та особистісний розвиток педагогів. Спеціалісти допомагають вчителям долати професійні труднощі, протидіяти стресу, запобігати професійному вигоранню та зміцнювати позитивну самооцінку [2; 9].

Для педагогів, залучених до Нової української школи [10], поступово впроваджують систему супервізії – професійної підтримки, яка допоможе реалізовувати цілі реформи, долати труднощі та рости професійно. Це ще один інструмент, котрий дозволить педагогам розвивати свої професійні навички й особистісні якості. Важливо розуміти, що супервізія – це не перевірка чи контроль.

За формою проведення супервізії можуть бути індивідуальними та груповими. Концепція супервізії (лат., super – зверху, visio – бачення) виникла і міцно утвердилася в галузі психологічного консультування, охорони здоров'я, широко використовується у соціальній сфері. В українській мові у змістовому плані найближчим поняттям є «наставництво», у значенні допомоги, професійного спілкування із досвідченішими колегами.

Супервізор (куратор, наставник) має давати поради і направляти. Це наставник і консультант, який допоможе, підтримає, навчить новому та поділиться досвідом. Крім того, супервізори мають функцію фасилітаторів і допомагатимуть налагоджувати роботу з педагогіки партнерства.

Під час супервізії сьогоднішні педагоги матимуть консультації щодо таких тем:

- впровадження НУШ;
- реалізації освітніх програм і навчальних планів, організації освітнього середовища;
- впровадження сучасних методик і технологій навчання;
- використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій;
- самоосвіти та самовдосконалення;
- побудови демократичної моделі управління закладом освіти [11].

Супервізія складатиметься із 1–3 наставницьких **циклів**, під час яких будуть застосовуватися індивідуальна та групова форми роботи за такими напрямками, як:

- ознайомлення з результатами самооцінювання педагога та вибраними пріоритетами для розвитку;
- спостереження за діяльністю педагога;
- підтримка у створенні плану професійного розвитку;
- наставницькі бесіди;
- групове обговорення кращих практик, труднощів, пошук шляхів їх вирішення, а також можливостей для подальшого розвитку [9].

Як відомо, людина, для якої обраний супервізор, повинна бути здатною зрозуміти й опрацювати власні проблеми, а також зобов'язана періодично звертатися по допомогу до своїх колег.

Для повноцінного розуміння будь-якого процесу необхідна присутність, участь іншого, інакше фахівець опиняється в замкнутому колі власних думок і почуттів, що може призвести до нервового зриву чи навіть до серйозного психічного розладу. Серед різних фахівців професія педагога є такою, що найбільш часто призводить до емоційного вигорання як захисного механізму психіки від надмірних навантажень

Водночас етапи педагогічного супроводу реалізуються через спектр функцій, які відображають мету навчально-виховного процесу, його специфіку та зміст організованих дій. Ми погоджуємося

із класифікацією **функцій** педагогічного супроводу, визначених М. Рожковим: цільові функції, що відображають зміст педагогічних завдань, які розв'язуються суб'єктами педагогічного супроводу [8].

У контексті проблеми нашого дослідження до цільових функцій слід віднести:

1) розвиваючу функцію, реалізація якої передбачає здійснення цілеспрямованого впливу на соціальний (професійний) розвиток особистості. Суб'єкт педагогічного супроводу повинен піклуватися насамперед про розвиток індивідуальних особистостей фахівця. Реалізація розвиваючої функції передбачає створення за сучасних умов ситуацій розвитку потенційних і професійно-особистісних якостей педагога;

2) функцію педагогічної підтримки, реалізація якої передбачає акцент на наявні сили та потенційні можливості особистості. У процесі реалізації цієї функції супервізори педагогічного супроводу виявляють спектр професійно-особистісних проблем фахівця, здійснюють спільно з ним пошук варіантів їх вирішення на основі наявного у нього соціального чи професійного досвіду;

3) функцію фасилітації (полегшення, допомоги), реалізація якої передбачає створення умов для ефективної професійної адаптації (адаптивності) особистості до нових життєвих (професійних) ситуацій. Ця функція супроводу сприяє розвитку та самореалізації фахівця, впливає на формування його самосвідомості («Я-концепція», цінності, ідеали, цілі, рівень самооцінки);

4) корекційну функцію, реалізація якої передбачає спрямованість педагогічних дій на певні змістовно-особистісні характеристики фахівця, що істотно впливають на його професійну поведінку.

Сам супервізор повинен постійно вдосконалюватися, розвиватися і не відмовлятися від допомоги більш досвідченого колеги. Яким би професійним не був фахівець, він насамперед людина, і йому ніколи не завадить допомога та професійна підтримка.

Спеціалісти-наставники, зокрема, допомагають вчителям долати професійні труднощі, протидіяти стресу, запобігати професійному вигоранню та зміцнювати позитивну самооцінку.

Результатом педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного/супервізованого.

Отже, супровід розглядається як цілісна діяльність, фахова взаємодія всіх суб'єктів педагогічного впливу.

Можливість такого різного статусу супроводу, як наставництво, супервізія тощо, пояснюється тим, що він може бути представлений як «комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів», що здійснюється в «неди-

рективній формі» та суб'єкт-суб'єктній взаємодії [1, с. 8].

Відомо, що для впровадження будь-яких змін необхідно забезпечити підтримку. У всьому світі таку підтримку надають більш досвідчені педагоги-ментори, наставники, супервізори тощо.

На наш погляд, супровід – це багатогранна система, в якій можна виділити форми, спрямованість, предмет та об'єкт. Водночас педагогічний супровід має такі особливі характеристики: об'єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей); підтримку оптимально значущих якостей особистості; корекцію розвитку; надання суб'єкту навчально-виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність.

Таким чином, дії наставника-супервізора допомагають педагогу розібратися в сутності професійної проблеми, намітити можливі варіанти її вирішення.

Визнання того факту, що професійна рефлексія є одним із провідних засобів підвищення професіоналізму фахівця, актуалізує питання забезпечення сприятливих умов для розгортання професійної рефлексії [12]. Здійснити це можна з допомогою технології супервізії, у процесі якої супервізор допомагає супервізованому вибудувати рефлексивний простір, у якому йому буде комфортно і який буде підтримуватися силами супервізора достатньо довго, щоб супроводжуваний зміг вирішити свою проблему.

Таким чином, саме супервізія, на наш погляд, є ефективним і сучасним засобом організації професійної освіти педагогів і має всі ресурси як для підвищення якості своєї фахової діяльності, так і для гармонізації їх професійного та особистісного розвитку, зниження негативного впливу праці, активізації механізмів самозбереження, вдосконалення, подолання зовнішніх і внутрішніх обмежень саморозвитку.

В умовах реформування освіти в Україні та відповідно до Концепції Нової української школи така процедура професійної педагогічної підтримки допоможе вдало реалізувати поставлені цілі та налаштуватися на позитивну самооцінку й подальший перспективний план саморозвитку педагога.

Список використаної літератури:

1. Все вирішують... стандарти : Посібник для громадських організацій. Професійні та етичні стандарти діяльності громадських організацій. Київ : Гурт, 2001.
2. Наказ МОНУ № 1313 «Деякі питання організації та проведення супервізії» від 18 жовтня 2019 р.

3. Слозанська Г.І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка». Соціальна робота.* 2014. Вип. 30. С. 155–158. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/%%9D%D0%94%D0%9B/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Nvuuped_2014_30_58.pdf.
4. Ставкова С. До питання вивчення та використання супервізії як соціальної технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2016. № 3. С. 178–190.
5. Будник А.П. Супервізія і кураторство в соціальних службах: Роздуми про запровадження нових форм підвищення якості послуг. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2003. № 1.
6. Корнюшина Р.В. Зарубежний опыт социальной работы. Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 85 с.
7. Hawkins P., Shohet R. *Supervision in the Helping Professions.* Milton Keynes, UK : Open University Press, 1989.
8. URL: <https://www.prostir.ua/?blogs=superviziya-oznachaje-pidtrymka>.
9. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» / уклад. : Клокар Н.І., Нікулочкіна О.В., Київ, 2018. 6 с.
10. URL: <http://zinkiv-rmc.pl.sch.in.ua/Files/downloads/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf>.
11. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/5062-u-shkolah-vprovadyat-sistemu-supervz>.
12. URL: <https://osvita.cv.ua/interviziya-ta-superviziya-yak-formy-metodychnogo-suprovodu-profesijnogo-rozvytku-fahivtsiv-psyhologichnoyi-sluzhby>.

Zaporozhtseva Yu. Mentoring strategy (supervision) to support the professional development of a modern educator

The article deals with the process of organization of supervision. The author presents the concept of "supervision", predetermined stages, functions and types of pedagogical mentoring. We consider supervision as a form of support for the teacher, his interaction with a more experienced specialist in order to effectively overcome difficulties, prevent professional burnout and further the process of self-assessment of their own activities. Supervision is pushing for new opportunities and professional planning. Such pedagogical support is an effective means of organizing a teacher's professional education and improving the quality of his professional activity. In addition, supervision is not control but support through which an experienced teacher opens new potentialities for the practicing teacher. The supervisor also has a facilitator function that helps to establish the pedagogy of the partnership of all participants in the educational process.

It is known that any changes need to be supported or trained, and so on. Teachers who have started to work according to the new State Standards, it is extremely important to continue to support in their workplace, which would meet the individual needs of each teacher.

Organization of supervision involves certain cycles (familiarization, observation, support, discussion-talk), kinds (cooperation, initiation, warning), and functions (educational, pedagogical support, facilitative, corrective). Thus, the actions of the supervisor help the teacher to understand the essence of the professional problem, to identify possible options for trying to solve it. All this serves as an impulse to eliminate the severity of the problem or substantially protects from the negative consequences for the further development of the individual. In the context of the reform of education in Ukraine and in accordance with the concept of a new Ukrainian school, such a professional pedagogical support procedure will help to successfully achieve the set goals and to establish a positive self-assessment and further perspective plan for the teacher's self-development.

Key words: supervision, mentoring, teacher, mutual assistance, professional communication, consultation.

УДК 378.147:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.14>

А. А. Зарицька

кандидат педагогічних наук,
викладач Луцького педагогічного коледжу

А. О. Зарицький

доцент кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ТЕХНОЛОГІЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА КРИЗЬ ПРИЗМУ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються теоретичні, функціональні, технологічні компоненти вокальної підготовки бакалаврів музичного мистецтва у процесі освітньої та музично-творчої діяльності. Окреслено акмеологічний підхід у процесі становлення та розвитку бакалавра музичного мистецтва, що спрямовується на усвідомлене виявлення та реалізацію особистісного потенціалу, формування концепції педагога-професіонала, який самореалізується під власним моральним контролем.

Технологічні процеси в педагогіці розглянуто як планомірну та послідовну реалізацію на практиці спроектованого педагогічного процесу. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті допомагає розробити технології, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та забезпечують особистісно-професійний розвиток педагога.

Вокальна підготовка бакалаврів музичного мистецтва обґрунтована як своєрідна технологія, а вокальний спів визначено могутнім засобом балансування нервової системи і психіки, профілактики захворювань голосового апарату й органів дихання, що є необхідною умовою фізичного та психічного здоров'я людини.

Означені етапи розвитку вокального голосу як системи звукових вібрацій через призму акмеологічного підходу. Детерміновані методи педагогічного керівництва процесом розвитку бакалаврів музичного мистецтва у вокально-професійній підготовці.

Визначено, що акмеологічна зорієнтованість у вокальній підготовці бакалавра музичного мистецтва сприяє професійному становленню фахівця, установкам на саморозвиток творчого потенціалу, світоглядної позиції, почуття професійної відповідальності в освоєнні явищ вокального мистецтва, самовдосконаленню на шляху до професіоналізму і майстерності з позиції особистісно-зорієнтованого підходу, оволодінню необхідною «палітрою» способів професійної діяльності, прояву продуктивної компетентності

Ключові слова: акмеологічний підхід, педагогічна технологія, вокальна підготовка, музично-слуховий досвід, бакалавр музичного мистецтва.

Постановка проблеми. У період реформування системи національної освіти активізується впровадження нових педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, відбувається модернізація діючих і створення інноваційно-варіативних освітніх програм. Нові умови суспільного життя вимагають сучасного підходу до розвитку особистості, розкриття усіх можливостей для виникнення нової свідомості, до зміни ціннісних орієнтацій, розширення та поглиблення досвіду. Вокальне мистецтво відкриває безмежний простір для актуалізації потенційних можливостей та індивідуальних властивостей особистості, реалізації її здатності до самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Акмеологія – новий інтегративний напрям у професійній підготовці педагога, зокрема мистецького профілю. Гуманістична парадигма вищої професій-

но-педагогічної освіти передбачає насамперед пріоритет цінностей конкретної особистості майбутнього фахівця, його здатностей прогнозувати і проектувати траєкторії свого життєвого шляху та професійного становлення. Майбутніх фахівців повинен володіти не тільки основами професійної компетентності, але й прагнути до досягнення вершин професійної майстерності, тобто свого акме (особистісного та професійного). Саме тому в процесі вокальної підготовки бакалаврів музичного мистецтва важливим є врахування акмеологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена проблема висвітлена сучасними науковцями в різних аспектах: теоретичні засади музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця висвітлені у працях К. Завалко, В. Лабунця, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Питання підготовки бакалавра музичного

мистецтва до вокальної діяльності відображені у працях В. Антонюк, Н. Гребенюк, А. Козир, Т. Левшенко, К. Матвєєва та ін.; ідеї технологізації навчання проаналізовані у працях С. Гончаренка, О. Каленюк, О. Падалка, Н. Самохіна, І. Смоляк.

Мета статті полягає теоретичному обґрунтуванні технологічних процесів у вокальній підготовці бакалаврів музичного мистецтва через призму акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним завданням закладів вищої мистецької освіти є удосконалення її структурних компонентів, посилення особистісно-зорієнтованого навчання, технологізація освітнього процесу.

Поняття «технологія» (із грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення). Технологія охоплює сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій; сукупність способів обробки чи переробки інформації [5, с. 106]. Технологічні процеси у педагогіці розглядаємо як плановану та послідовну реалізацію на практиці спроектованого педагогічного процесу. Сучасна педагогічна наука володіє різними технологіями, що спрямовані на процеси навчання та виховання, дають можливість успішно реалізовувати поставлені цілі.

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті допомагає розробити технології, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та забезпечують особистісно-професійний розвиток педагога. Г. Данилова розглядає акмеологічні технології як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму [2].

Відзначимо, що акмеологічний підхід до процесу становлення та розвитку майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва спрямований на усвідомлене виявлення та реалізацію особистістю власного потенціалу, формування ідеальної «Я» концепції педагога-професіонала, що самореалізується під власним моральним контролем.

Акмеологічний підхід у процесі вокальної підготовки студентів відбувається у професійній навчальній і в позанавчальній концертній, творчій діяльності. Формування комплексу вокальних навичок, ознайомлення з фізіологією природи вокального співу, розвиток музично-естетичного смаку – все це знаходить свою художньо-виконавську реалізацію та практично випробовується і закріплюється у вокально-творчій діяльності студентів.

Вокальне мистецтво – це мистецтво діалогу у взаємодії вокального виконавства та вокальної педагогіки, внаслідок якого формується особистість співака. Вокальна підготовка бакалаврів

музичного мистецтва розглядається нами як своєрідна технологія: вокальний спів є могутнім засобом балансування нервової системи і психіки, профілактики захворювань голосового апарату й органів дихання, є необхідною умовою фізичного та психічного здоров'я людини.

Вплив вокального голосу на слухача залежить не лише від рівня виконавської майстерності (вокальної техніки), але й передусім від духовного рівня виконавця, від його індивідуальної духовної еволюції, від акумульованої в ньому психічної енергії.

У вокальній педагогічній літературі простежується думка, що тембр, темпо-ритм, мелодичність людського голосу визначає рівень розвитку людини, розвиток її свідомості, особливості характеру. Шліфування вокального голосу різними школами часто позбавляє його природної краси, природного звучання. Іноді голоси вдосконалюють професійним умінням, нехтуючи духовним аспектом голосу. Співак із достатнім технічним і музичним рівнем виконання не справляє на слухача жодного враження, оскільки відсутній духовний елемент, відсутня основа, що підносить та ошляхетнює людські душі [3, с. 22].

У вокальній підготовці бакалавра музичного мистецтва, поруч із теоретичними та практичними методами, важливим є розуміння, що звучання голосу, сила звукових вібрацій створюють безмежну потенцію для творчої реалізації та руху до особистісних вершин (акме).

Людина як найдосконаліший природний резонатор наповнена вібраціями не лише власної природи, а й усього довкілля. Живий голос – звукова вібрація, насичена психічною енергією, впливає на нервову систему, спричиняючи відповідні емоції: радість, страх, смуток, тривогу і т. ін. Людський голос, особливо вокальний, є суто індивідуальним. Скільки голосів, стільки тембрів, забарвлень, сили і психічного впливу. Індивідуалізм голосу породжується передусім духотворчістю, звучанням вібрацій, а вже потім це результат вокальної школи, тобто оволодіння акустичними властивостями голосового апарату, його вокально-технічним розвитком.

Вокальне навчання та самонавчання студентів має важливий мотиваційний фактор через формування еталону співацького звуку. Цей співацький еталон – сумарне слухове уявлення про співочий тон, який формується на основі багаторазового прослуховування висококваліфікованих вокалістів. У це слухове уявлення входить тембр і динаміка, особливості типів голосів (чоловічий, жіночий). Еталоном може бути належність вокального тону до конкретного автора, еталон співацького тону диференційований в академічному співі за стилями й епохами: бароко, бельканто, ведизм та ін.

Формування еталону (ідеалу) звуковидобування, звукотворення є важливим етапом у вокальному навчанні бакалаврів музичного мистецтва, тому що вплив масової культури на підростаюче покоління не завжди відповідає критеріям особистісного розвитку. В організації вокально-педагогічної діяльності вирішальне значення мають взаємодія вибору, уточнення й узгодження естетично-художніх ідеалів (еталонів) студента і викладача.

Незбіжність еталонів може порушити взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу та призвести до порушення та зміни характеру голосу всередині одного типу голосів. Для вибору, узгодження, уточнення еталону співацького тону у вокально-педагогічному процесі рекомендовано враховувати поняття вокальної школи, «школи співу» як прогресивного визначального погляду на теорію і практику вокальної методики, що дає якісні та кількісні показники.

Еталоном співацького тону у дорослих слугує «захоплення», «наслідування», що виникає у свідомості та є мотивом до початку співацької діяльності та навчання. У студентів такий еталон виникає не завжди адекватно до їх ще несформованих вокальних даних. Тому зростає відповідальність педагога за звучання свого голосу як еталона, що автоматично впливає на процес вокального співу вихованців.

Професійна вокальна підготовка студентів у мистецьких закладах вищої освіти відбувається у процесі викладання фахових дисциплін. Фундаментальну роль на початковому етапі вокальної підготовки студента відіграє викладач, його педагогічна майстерність, висока професійна готовність, індивідуальні методики, що розвивають вокально-технічні та художньо-виконавські навички студентів.

Усі ці характерні ознаки та властивості вокальної музики дають можливість визначити мету та завдання курсу вокальної підготовки: вироблення художньо-творчого, естетичного ціннісного ставлення до творчої діяльності у тріаді композитор – виконавець – слухач. Виконавець вбирає всі переживання автора, виступаючи як завершена цілісність, що втілює та висловлює засобами музичної вокальної виразності результати морального й естетичного змісту художнього твору. Цей спосіб взаємодії, діалогу автора та виконавця виступає як співбуття, багатогранне буття душ, обміну особливими цінностями – цінностями душ [1].

Вокальна підготовка бакалаврів музичного мистецтва охоплює як аудиторну, так і концертну творчу діяльність, де студент-виконавець виступає як співавтор художнього образу, інтерпретатор тексту автора, імпровізатор у виявленні вільного суб'єктивного особистісного розуміння сутності

авторського тексту, адресуючи свою творчу версію авторсько-виконавського тексту слухачу, публіці [1].

Вокальна музика – це синтетичне, різнобічне, багатопланове явище: синтез слова, поетичного тексту, мелодії сольного голосу та інструментального комплексу його супроводу, тому школа розуміння музичного змісту вокального твору має більше об'єктивних даних, ніж інструментальний твір. Цьому сприяє особлива властивість вокальної музичної інтонації відтворювати різні ступені емоційності, волі, фантазії, що створює основу для аналізу формотворчих модулів як синтезу чуттєво-емоційного та категоріально-логічного умовиводу.

Таким чином, склалася думка, що вокально-голосова вібрація більше різниться силою впливу на слухача, ніж інструментальна.

Наступним етапом вокальної підготовки бакалавра музичного мистецтва є творча самореалізація, яка охоплює елементи художнього вчинку: від естетичного аналізу музичних творів до втілення композиторсько-виконавського задуму та концертного виконавства [4].

Ми розглядаємо вчинок не тільки як акт практичної діяльності, але й як акт морального діяння, через який виявляються думки, почуття і слово. «Чинити думкою» – означає ставитися до предмета думки зі співчуттям, не теоретично, а морально. Отож, будь-яка подія людського життя є вчинком, актом морального діяння. Художній вчинок визначаємо як структурно-соціальну одиницю художньої діяльності, в якій розгортається система дій, орієнтованих як на збагачення музично-слухового досвіду, музично-виконавських навичок, художньої здатності творчих прагнень до образного, виразного виконання інтонаційних зворотів, так і на піднесення інтуїтивної узагальненої екзальтованості до рівня розуміння, цілеспрямованості, посилення інтелектуального компоненту, що поглиблює емоційний відгук та естетичне переживання, актуалізацію акмеологічного потенціалу особистості загалом.

Аналіз вокального твору як першооснова художнього процесу є методологічною базою для розуміння емоційно-естетичного змісту виконаного твору. Ознайомлення з музично-поетичним змістом, визначення жанрово-стильових особливостей, засобів музичної виразності, інтонаційно-сміслових кульмінацій, встановлення музично-інтонаційних, поетично-мовних структур і технологій виконавської діяльності – все це є необхідною умовою емоційно-емпатійного реагування на музику, яке з осягненням логіки художньої образності забезпечують рівень акмеологічної спрямованості.

Наступним етапом вокальної підготовки бакалаврів музичного мистецтва є створення музично-педагогічної, виконавської інтерпретації як

результату особистісно-ціннісного соціально-музичного судження. Слід зазначити, що інтерпретування – це діяльність музичного мислення, спрямованого на розкриття виражальних можливостей твору, та творча процесуальність, у якій актуалізуються духовні сутнісні сили з метою створення повноцінного слухового образу [4]. Це творчий процес художнього відтворення музичного твору різними виконавськими засобами, що пов'язані з індивідуальними особливостями, технічними можливостями виконавця і проявляються у динамічно-темпових відхиленнях, артикуляції, фразуванні, різноманітних засобах звуковидобуття та направлені на розвиток симультанних уявлень, які створюють передчуття цілісності музичного твору – найважливішого чинника вокально-виконавської діяльності.

Артикуляція у вокальній музиці відповідає поетичному тексту, понятійному образу і є аргументованою. Проте, не маючи точної міри штрихового вимовлення, артикуляція залежить від індивідуального відчуття виконавця та має важливе значення для втілення правдивого конкретного образу.

Агогіка у вокальній художній інтерпретації існує як жива ритмізована тканина музичного виконання, наповнена вокальністю, пісенністю [6]. Не маючи точної регламентації та будучи зумовленими індивідуальними особливостями художнього смаку, емоційною чутливістю виконавця, психологією музично-виконавського досвіду, незначні агогічні відхилення сприяють природності та виразності музичної вимови.

Динаміка – один із найдієвіших засобів індивідуальної вокальної інтерпретації. Порівняно з агогічними вказівками динамічні рівні встановлюють більш точні межі виконавської інтерпретації. Ці критерії у вокальній музиці максимально конкретні та рельєфні та мають об'єктивно-смыслову основу. Регулятором динаміки є регістр голосу, відповідність традиційним типам художньо-драматичних образів, що окреслюють міру експресії, діапазон і напруження інтонацій

З огляду на те, що вокально-виконавські засоби (агогіка, артикуляція, динаміка) мають виразове значення і специфіку для створення індивідуальної інтерпретації авторського матеріалу та неповторної виконавської трактовки, вибір їх міри є благодатним джерелом духовної енергії творчої сили, що встановлює невидимий зв'язок між людьми і є надіндивідуальною. Саме інтерпретація як прояв вільної суб'єктивності виконавця через об'єктивну сутність авторського тексту і є формою художнього вчинку, в якому на основі симультанних уявлень актуалізується потенціал особистості [3, с. 89].

Вочевидь, найбільш значущим етапом творчої самореалізації бакалаврів музичного мистецтва є одухотворене концертне виконання музичного твору як емоційне узагальнення, співпереживання. На цьому етапі художнього вчинку важливим є імпрровізаторські виконавські уміння: сценічна майстерність, вміння співати в ансамблі, знання закономірностей вокальної виконавської імпрровізації. Особливість імпрровізаторських умінь полягає в тому, що їх сформовано на основі досвіду музично-творчої діяльності, вони реалізуються в одномоментній дії в часовому музичному просторі твору, який звучить. Здатність до імпрровізації передбачає високий рівень культури музичного мислення, глибокі знання, професіоналізм, прагнення до краси, гармонії та досконалості. Тому вокально-творча імпрровізація виступає як форма реалізації акмеологічного потенціалу особистості.

Висновки і пропозиції. Таким чином, акмеологічна зорієнтованість у вокальній підготовці бакалавра музичного мистецтва сприяє професійному становленню фахівця, з установками на саморозвиток творчого потенціалу, світоглядною позицією, почуттям професійної відповідальності в освоєнні явищ вокального мистецтва, самовдосконаленням на шляху до професіоналізму і майстерності з позиції особистісно-зорієнтованого підходу, оволодінням необхідною «палітрою» способів професійної діяльності, проявом продуктивної компетентності.

У статті розглянуті часткові питання, пов'язані з технологією вокальної підготовки бакалаврів музичного мистецтва через призму акмеологічного підходу. Потребують подальшого дослідження методологічні засади формування вокальної майстерності, психолого-педагогічні механізми активізації акмеологічного потенціалу студентів на рівні особи та соціальних груп.

Список використаної літератури:

1. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность : межвуз. сборник научных трудов. Саранск, 1992. 176 с.
2. Данилова Г.С. Вершины профессионализма педагога как акмеологичный синтез триады його компонентів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Рівне, 2007. С. 57–62.
3. Дашак А. Божественна природа звуку. Львів, 2003. 102 с.
4. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. Київ, 2004. 263 с.
5. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. Київ, 1974. 865 с.

Zarytska A., Zarytskyi A. Technology vocal training of bachelor of musical art through the prism acmeological approach

The article deals theoretical, functional, and technological components of the vocal training of bachelors of the musical art in the process of educational and musical-creative activity. Outlined acmeological art in the making and developing a bachelor of music and art wish is aimed at conscious identification realization of professional potential formation of the concept of teacher-professional, who self-realization under his moral control.

Technological processes in the pedagogy are considered as planned and consistent realization in practice designed pedagogical process. The acmeological approach in pedagogical education helps to develop technologies that are characterized by individual orientation and provide for the personal and professional development of the teacher. It should be noted that the acmeological approach to the process of becoming and development of a future specialist in the field of music art, aimed at the conscious identification and realization of their own potential, the formation of the concept of teacher-professional, self-realized under their own moral control.

The vocal training of bachelors of the musical art is grounded as a kind of technology, and vocal singing is defined as a powerful means of balancing the nervous system and the psyche, prevention of diseases of the vocal apparatus and respiratory organs, which is a necessary condition for physical and mental health.

The stages of development of the vocal voice, as a system of sound vibrations, through the prism of the acmeological approach. Determined methods of pedagogical guidance in the process of development of bachelors of musical art in vocal training.

Defined that acmeological orientation in vocal training of bachelor of musical art, promotes professional formation of a specialist installations for self-development of creative potential, worldview position, sense of professional responsibility in mastering the phenomena of vocal art, self-improvement on the way to professionalism and mastery from the standpoint of personality-oriented approach, mastering the necessary "palette" of ways of professional activity, a manifestation of productive competence.

Key words: *acmeological approach, pedagogical technology, vocal training, music-auditory experience, bachelor of music art.*

УДК 378(410)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.15>**В. В. Іванова**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

ВПЛИВ САМООСВИТИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена виявленню впливу самоосвіти фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії на забезпечення якісного освітнього процесу. У статті доведено, що в процесі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії самостійна діяльність являє собою основний вид навчальної роботи, особливо в процесі дистанційного навчання. Підвищуючи свій професійний рівень, учитель має навчатися упродовж життя, не лише оволодіваючи певною сумою знань, а й здобуваючи нові знання самостійно, використовуючи різноманітні засоби пізнавальної діяльності й застосовуючи їх у процесі практичної діяльності. Під час виконання самостійної роботи евристичним шляхом праця вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в процесі здійснення професійного розвитку має розвивальний характер.

Запропоновано три моделі, на яких базується процес підготовки вчителя-дослідника, зокрема: «ефективний учитель», який своєю діяльністю сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в класі у середовищі, здійснює індивідуальний підхід з метою виявлення здібностей кожного учня, створює умови для творчого розвитку дітей; «учитель, здатний до рефлексії (самоаналізу)», який регулярно оцінює результати своєї професійної діяльності на основі самоаналізу; «вчитель, здатний до трансформацій», який готує учнів до участі в перетвореннях (змінах), які відбуваються в суспільстві.

В університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії відбувається вдосконалення професійної підготовки та професійного розвитку вчителів дошкільної освіти, зокрема, особлива увага звертається на формування дослідницьких умінь, на професійну підготовку вчителя-дослідника.

Зроблено висновок, що самостійна робота вчителів дошкільної освіти в процесі їхнього професійного розвитку виконується за завданням і при методичному керівництві викладача без його безпосередньої участі. Самостійна робота вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії сприяє розвитку його творчого потенціалу, формуванню вчителя-дослідника і реалізації професійних навичок. Ми вважаємо, що це важливо і для системи підготовки вчителя дошкільної освіти України.

Ключові слова: фахівці дошкільної освіти, самоосвіта фахівців дошкільної освіти, університети, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає все глибшого особистісного розвитку людини, адже процес глобалізації, який супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, збільшує комунікаційне середовище, у якому живе людина, що отримує масу інформаційних впливів. Тому вона має бути більш розвинутою як особистість, бути самодостатньою особистістю [1]. Одним із принципів навчання в період післядипломної освіти, коли вчитель дошкільної освіти в процесі професійного розвитку набуває нових знань, є провідна роль самостійного навчання, коли самостійна діяльність стає основним видом навчальної роботи [2], особливо в процесі дистанційного навчання (навчання без кордонів,

відкрите і доступне для всіх), яке використовує сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій і засоби масової комунікації: звичайні (радіо, телебачення, факс); нові (аудіо-, теле- і відеоконференції, комп'ютерні телекомунікації тощо) як технологічну основу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Корпоративні дослідження з педагогічної освіти проводили вітчизняні та зарубіжні вчені. Розкрили основні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах західної Європи такі вчені, як Н. Авшенюк, Н. Бідюк, М. Гагарін, А. Пискунов, Л. Пуховська, А. Сбруева, С. Сисоєва, А. Соколова, В. Третько. Питання особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в окремих країнах

Європейського Союзу вивчають вітчизняні дослідники Н. Козак, Н. Мельник та інші.

Мета статті – виявлення впливу самоосвіти фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії на забезпечення якісного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі побудови курсу дистанційного навчання лежать такі педагогічні положення: в центрі процесу навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність того, хто навчається; самостійне оволодіння знаннями стало потребою вчителя дошкільної освіти; учитель дошкільної освіти має навчатися упродовж усього життя, тому йому потрібно не лише оволодіти певною сумою знань, а й навчитися здобувати нові знання самостійно, він має вміти працювати з інформацією, володіти різноманітними способами пізнавальної діяльності; у процесі самостійного оволодіння знаннями учитель дошкільної освіти має їх практично застосовувати, тобто його пізнавальна діяльність має бути не пасивною, а активною [3].

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій освіта дорослих учителів дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в період професійного розвитку набуває певних специфічних рис: дорослі мають враховувати постійно зростаючі обсяги інформації; доросла людина шукає найшвидшого застосування отриманим знанням і навичкам; провідну роль у процесі навчання відіграє не педагог, а дитина. Досягнення результатів навчання відбувається через особисте засвоєння знань, при цьому наголошується на пріоритетності самостійного навчання [4]. Дистанційні навчальні технології, які спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача і того, хто навчається в процесі професійного розвитку, забезпечуються: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією спілкування за допомогою форумів і відеоконференцій; контролем знань в режимі онлайн [5].

Під час дистанційного навчання фахівці дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії можуть використовувати такі основні елементи: дистанційні курси; веб-сторінки і сайти; форуми, блоги, чат тощо [6]. Зокрема У Манчестерському університеті є віртуальне середовище навчання під назвою Blackboard. Якщо фахівець з дошкільної освіти буде мати бажання підвищити свій професійний рівень через дистанційну форму навчання, він може навчатися в інтернеті за допомогою матеріалів, створених лекторами Манчестерського університету, завантажувати документи та здавати тести в інтернеті чи отримувати доступ до відповідних аудіо- та відеоматеріалів [7]. Ця форма навчання має такі переваги: забезпечується більш

широкий доступ до навчання на курсах професійного розвитку, особливо тим особам, які не можуть відвідувати заняття через інвалідність або сімейні обов'язки; до того ж фахівці дошкільної освіти можуть заощаджувати кошти, не відвідуючи заняття у навчальних закладах, вони можуть одночасно і працювати, і вчитися у власному темпі, підвищувати свою кваліфікацію, навчаючись здебільшого самостійно через дистанційне навчання [8].

Дистанційне навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії являє собою форму неперервної освіти, яка реалізує право людини на отримання інформації. Це нова форма організації навчального процесу дорослих, яка базується на принципі самостійного навчання фахівців дошкільної освіти. Дистанційне навчання – це комплекс навчальних послуг, що надаються за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією, що відбувається на відстані. Середовище навчання характеризується тим, що учні часто віддалені від викладачів у просторі, але вони мають можливість спілкуватися у будь-який момент за допомогою телекомунікацій. У своїй основі дистанційне навчання індивідуалізоване, але воно не виключає можливості широкої комунікації тих, хто навчається. Організація самостійної діяльності фахівців дошкільної освіти передбачає використання педагогічних найновітніших технологій (модульне навчання, проблемні методи тощо), які стимулюють розкриття у тих, хто навчається, внутрішніх резервів [3].

Слід зазначити, якщо фахівець дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в процесі професійного розвитку займається самостійною роботою, він бере на себе відповідальність за своє власне навчання [7].

Ми вважаємо, що самостійна робота вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в процесі його професійного розвитку – це робота вчителя, яка виконується згідно з планом за завданням викладача і при його методичному керівництві, але при цьому викладач не бере участі у самостійній роботі вчителя. Самостійна робота вчителя має сприяти розвитку його творчого потенціалу і реалізації професійних навичок. У цьому вчителі можуть допомогти інформаційно-комунікаційні технології. Як показує досвід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, фахівець дошкільної освіти з більшим інтересом вирішує поставлені завдання, коли сам програмує рішення певної задачі, яка може мати як індивідуальний, так і груповий характер, адже професійні умови здебільшого засновані на роботі в колективі. Світова практика показала ефективність

застосування самостійної роботи, вона лягла в основу системи індивідуалізованого навчання, створеної американським психологом і педагогом Ф. Келлером для ЗВО, так званого Келлер-плану, який передбачає: застосування друкованих матеріалів; використання лекційного матеріалу лише з метою загальної орієнтації вчителя та з метою визначення мотивів навчання; індивідуальну роботу вчителя у властивому йому темпі.

Використання Келлер-плану в навчальному процесі підтвердили його ефективність у досягненні поставлених учителями навчальних цілей [9].

Як зазначає Ю. Зінковський, для виконання самостійної роботи вчителями в процесі їхнього професійного розвитку викладач має створити відповідні умови: визначити зв'язок самостійної роботи з практичною роботою вчителя; підвищити рівень мотивації виконання самостійної роботи; розробити відповідні форми контролю [9]. Отже, виконання самостійної роботи сприяє формуванню у вчителя дошкільної освіти самостійності, адже вчитель вчиться ставити завдання і досягати їх власними силами.

На думку В. Лозової, самостійна робота вчителя може забезпечувати його потреби в діяльності без участі викладача. Але викладач у процесі професійного розвитку вчителя може організувати самостійну роботу вчителя не лише за зразком (репродуктивно), чи то передбачаючи вибір способу діяльності (реконструктивно), а переважно евристичним шляхом, який являє собою: залучення вчителів, що проходять професійний розвиток, до самостійного аналізу; вихід учителів за межі зразка і обирання творчих шляхів розв'язання задачі: формулювання питання; не лише засвоєння, а й створення нового на основі проведених спостережень, вивчення фактів із наукової літератури; робота з комп'ютером; аналіз таблиць, діаграм; складання плану; допомога вчителям з боку викладачів в оволодінні ними навчально-інтелектуальними, навчально-інформативними вміннями; перевірка самостійної роботи, її аналіз, оцінка результатів роботи [10].

Як видно із зазначеного, під час виконання самостійної роботи евристичним шляхом праця вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії в процесі здійснення професійного розвитку має розвивальний характер.

Значну роль самостійна робота відіграє у підготовці вчителя-дослідника як під час навчання майбутнього вчителя в університеті, так і в процесі професійного розвитку вчителя дошкільної освіти. Досвід професійної підготовки вчителя-дослідника має значні здобутки у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії. Проблема співвідношення викладацької і дослідницької роботи в діяльності вчителя актуальною

стала тут вже в кінці ХХ ст. Ще більшого значення вона набула на початку ХХІ ст. Сьогодні в британській системі освіти запит є на: вчителя-дослідника; вчителя, що підвищує свій професійний рівень самостійно.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії поширений практико-орієнтований підхід, який сприяє набуттю важливих компетенцій вчителя (прагнення до наукового пошуку, уміння організувати самостійну роботу, активна життєва позиція), які потрібні йому на робочому місці вчителя дошкільної освіти як вчителя-дослідника (teacher-researcher).

Реалізація дослідницької компетенції вчителів, результатів їхньої самостійної роботи у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії є одним з основних напрямів роботи національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Researcher Panel), яке передбачає значне збільшення витрат на проведення наукових досліджень, посилення самостійної роботи вчителів, підвищення їхніх професійних навичок.

Як зазначає І. Попович, дослідницька діяльність – це складний, динамічний процес, який включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти. Всі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практично-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій молоді, що навчається.

Дослідницька діяльність учителя характеризується формуванням дослідницьких умінь, розвитком самостійної роботи вчителя, без якої дослідницькі вміння не сформулюються [11].

Запропоновано три моделі, на яких базується процес підготовки вчителя-дослідника:

– «ефективний учитель», який своєю діяльністю сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в класному середовищі, здійснює індивідуальний підхід з метою виявлення здібностей кожного учня, створює умови для творчого розвитку дітей;

– «учитель, здатний до рефлексії (самоаналізу)», який регулярно оцінює результати своєї професійної діяльності на основі самоаналізу;

– «вчитель, здатний до трансформацій», який готує учнів до участі в перетвореннях (змінах), які відбуваються в суспільстві.

На основі названих моделей, запропонованих британськими вченими і схарактеризованих у роботі І. Попович «Особливості підготовки вчителя-дослідника в системі педагогічної освіти Великої Британії», сконструйована нова модель підготовки вчителя-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північній Ірландії, яка на

сучасному етапі використовується в більшості закладів вищої освіти країни за певних організаційно-педагогічних умов:

- впровадження до навчального процесу спеціальних освітніх модулів із дослідницькою спрямованістю;
- наявність дослідницької позиції майбутнього вчителя;
- використання технологій професійної підготовки та професійного розвитку вчителів на основі дослідницької діяльності та самостійної роботи;
- забезпечення творчої взаємодії між студентами та викладачами або вчителями, що здійснюють професійний розвиток, та фахівцями з організації навчальної діяльності дорослих;
- створення креативно-освітнього середовища самостійної роботи вчителя, без якого дослідницькі вміння не сформулюються [11].

Як видно із зазначеного, в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії відбувається вдосконалення професійної підготовки та професійного розвитку вчителів дошкільної освіти, зокрема, особлива увага звертається на формування дослідницьких умінь (у навчальний процес ЗВО впроваджуються навчальні модулі з дослідницькою спрямованістю; використовуються технології на основі самостійної роботи, дослідницької діяльності; створюється творче навчальне середовище), на професійну підготовку вчителя-дослідника. Ми вважаємо, що це важливо і для системи підготовки фахівця дошкільної освіти України.

Значну роль самостійної роботи у професійній підготовці та в професійному розвитку дошкільних педагогів у країнах західної Європи, в тому числі і у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, вбачає Н. Мельник. У своїй дисертаційній роботі «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи» дослідниця зазначає, що педагогічний працівник, залучений до освітнього процесу в дошкільній сфері, повинен уміти самоорганізуватись з метою професійного самовдосконалення та творчої самореалізації, займати активну життєву позицію щодо суспільних процесів, що пов'язані з освітою, та знаходити механізми впливу на громадськість з метою поширення позитивного практичного досвіду дошкільної освіти [12].

Висновки і пропозиції. Зазначене дає можливість зробити висновки, що в процесі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії самостійна діяльність являє собою основний вид навчальної роботи, особливо в процесі дистанційного навчання. Підвищуючи свій професійний рівень, учитель має навчатися упродовж життя, не лише оволодіваючи певною

сумою знань, а й добуваючи нові знання самостійно, використовуючи різноманітні засоби пізнавальної діяльності, й застосовувати їх у процесі практичної діяльності. Ми вважаємо, що самостійна робота фахівців дошкільної освіти в процесі їхнього професійного розвитку виконується за завданням і при методичному керівництві викладача без його безпосередньої участі. Самостійна робота вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії сприяє розвитку його творчого потенціалу, формуванню вчителя-дослідника і реалізації професійних навичок.

Список використаної літератури:

1. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Укладачі : Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
2. Архипова С. П. Освіта соціально незахищених категорій дорослих: теорія, методологія, практика: монографія. Черкаси: ПП Чабаненко, 2011. 368 с.
3. Козубовська, І.В. Попович І.Є. Британський досвід дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Говерла, 2013. Випуск 29. С. 67–69.
4. Пометун О.І. Ситуаційний метод навчання. *Енциклопедія освіти.* Академія пед. наук України; Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 821–822.
5. Аніщенко О. Структура, процедура конструювання і практична реалізація технологій навчання дорослих. *Освітологія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
6. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Том 20 (2017). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* URL: http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/korbut_o_g_tezi.pdf.
7. PGCE Office. Manchester Institute of Education School of Environment, Education and Development. The University of Manchester. Manchester, 2018. 29 p.
8. Ушкаленко І.М., Зелінська Ю.В. Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країн світу. *Ефективна економіка.* 2018. № 4. С. 1–7.
9. Зінковський Ю.Ф. Самостійна робота студентів. *Енциклопедія освіти.* Акад. пед. наук України ; Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 804–805.
10. Лозова В.І. Самостійна робота. *Енциклопедія освіти.* Акад. пед. наук України ; Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 803–804.
11. Попович І.Є. Особливості підготовки вчителя-дослідника в системі педагогіч-

ної освіти великої Британії. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2016. Випуск 71(1). С. 146–150.

12. Мельник Н.І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи) : дисертація д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Умань. 2017. 622 с.

Ivanova V. The self-education influence of the specialists of preschool education in United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland on providing educational professional protection

The article focuses on identifying the impact of pre-school education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland on the quality of the educational process. The paper argues that in the professional development of pre-school professionals in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, self-employment is a major form of educational work, especially in the process of distance learning. Improving their professional level, the teacher should learn throughout life, not only by acquiring a certain amount of knowledge, but also by acquiring new knowledge independently, using various means of cognitive activity and applying them in the process of practical activity. In a heuristic way of working independently, the work of a pre-school teacher in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland in the course of professional development is developmental.

Three models are proposed on which the process of teacher-teacher training is based. In particular: “effective teacher”, which by its activities contributes to the creation of a favourable psychological climate in the classroom environment, takes an individual approach in order to identify the abilities of each student, creates the conditions for creative development of children; A “teacher capable of reflection (introspection)” who regularly evaluates the results of his professional activity on the basis of introspection; A “teacher capable of transformation”, which prepares students for the transformations (changes) that take place in society.

Universities of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are improving their pre-service teacher training and professional development, in particular, particular attention is given to the development of research skills and the training of research teachers.

It is concluded that the independent work of teachers of pre-school education in the process of their professional development is performed on the task and with the methodical guidance of the teacher without his direct participation. The independent work of a pre-school teacher in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland contributes to the development of his creative potential, the development of a research teacher and the realization of professional skills. We believe that this is also important for the pre-service teacher education system of Ukraine.

Key words: *pre-school education professionals, pre-school education professionals, universities, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.*

С. М. Івах

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

І. Л. Паласевич

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ

У статті розкрито значення спілкування дітей раннього віку з дорослими як умови їх мовленнєвого розвитку, завдяки якому дитина пізнає довкілля, засвоює культурні цінності як активний суб'єкт взаємодії; обґрунтовано, що вплив спілкування на мовленнєвий розвиток дитини відбувається завдяки ініціативності дорослих, зокрема батьків, до взаємодії з нею, свідомого та щиро зацікавленого входження у світ її цінностей і буття. Природне, невимушене, наповнене особистісним змістом спілкування забезпечує емоційне задоволення від контактів, захоплює і збагачує обох його учасників – дорослого й дитину.

Досліджено, що причини труднощів у мовленнєвій діяльності дітей раннього віку пов'язані з недостатнім розвитком потреби в спілкуванні; відсутністю установки на контакт, на відповідну реакцію у взаємодії; невизначеністю засобів спілкування. Усі перелічені чинники стосуються найближчих малюкові дорослих, котрі не завжди спроможні забезпечити належний мовленнєвий розвиток своїх дітей у ранньому віці.

Акцентовано на ефективності таких форм співпраці закладу дошкільної освіти з батьками у розвитку мовлення дітей раннього віку, як індивідуальні та групові консультації і бесіди, семінари-практикуми, вечори запитань і відповідей. Проведення в закладі дошкільної освіти таких форм роботи за участю сім'ї забезпечуватиме формування у батьків активної мотивації для мовленнєвого розвитку своєї дитини на кожному віковому етапі її розвитку.

Доведено, що позитивних результатів у своєчасному мовленнєвому розвитку дитини раннього віку можна досягти лише за умови спільної роботи вихователів закладу дошкільної освіти та сім'ї на основі дотримання таких психолого-педагогічних умов, як: поетапний розвиток мовлення дітей раннього віку відповідно до вікових закономірностей їх розвитку; створення розвивального мовленнєвого середовища як вдома, так і в умовах закладу дошкільної освіти; спрямування співпраці закладу дошкільної освіти з батьками на підвищення ефективності роботи з мовленнєвого розвитку залежно від актуальних та потенційних можливостей кожної дитини.

Ключові слова: діти раннього віку, мовленнєвий розвиток, заклад дошкільної освіти, батьки дітей раннього віку.

Постановка проблеми. Ранньому віку життя людини притаманні особливості, через які цей етап вважають не лише своєрідним, а й неповторним, і свідчення тому – суттєві надбання, які за своєю значущістю перевершують особистісні досягнення в інші періоди. Адже того, чого дитина не змогла набути в ранньому віці, їй буде нелегко досягти упродовж усього подальшого життя. З огляду на це період раннього дитинства є визначальним для розвитку й становлення особистості.

Найважливішим досягненням раннього дитинства є оволодіння мовленням, що передбачає опанування рідною мовою, вироблення вміння користуватися нею як засобом пізнання довкілля, засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції, спілкування і взаємодії. На зміст і динаміку

цього процесу суттєво впливають вікові й індивідуальні особливості та стиль спілкування суб'єктів взаємодії в системі «дитина – дорослий». Остання слугує моделлю для мовленнєвого самовираження дитини, становлення її як мовленнєвої особистості.

Власне, на цьому акцентовано у новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, де однією з основних освітніх ліній визначено «Мовлення дитини». Цим декларується актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку дитини з ранніх років з огляду на чутливість щодо мовленнєвої чутливості та його значущість у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетенції на наступних етапах її особистісного становлення [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього

віку в науковій літературі розглядається в контексті мовленнєво-творчої діяльності (А. Богуш [2; 3], Н. Ветлугіна, Н. Гавриш [3]); статевої диференціації і міжособистісних взаємин у ранньому онтогенезі (В. Абраменкова, Т. Колодяжна, О. Кононко, М. Лісіна [6], К. Радіна); методики мовленнєвого розвитку дітей (А. Богуш [3], Н. Гавриш [3], Є. Тихеева, О. Ушакова); становлення та розвитку мовленнєвої особистості (Т. Піроженко).

Незважаючи на певну теоретичну й методичну розробленість означених питань, роль дорослих у мовленнєвому розвитку дітей раннього віку залишається недостатньо дослідженою, що зумовило вибір теми нашої наукової розвідки. Її **метою** є обґрунтування психолого-педагогічних умов мовленнєвого розвитку дитини раннього віку в процесі спілкування з дорослими.

Виклад основного матеріалу. Мовлення дитини формується під впливом мовлення дорослих і суттєво залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовленнєвого оточення, а також виховання й навчання, які розпочинаються з перших днів її життя. Мовлення не є вродженою здатністю, а розвивається в процесі онтогенезу одночасно з фізичним і розумовим становленням дитини, є показником її загального розвитку.

Спілкування з батьками є основним фактором психічного розвитку з перших днів народження дитини. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, висунуті щодо неї вимоги, заборони. Батьки дають словесну оцінку її поведінки, яка поступово формує ставлення дитини до оточення та до себе. Потреба у взаєморозумінні й співпереживанні батьків виникає у зв'язку з інтересом дітей до світу людських взаємин і зумовлена оволодінням дітьми їх правилами і нормами. Власне, формуванню комунікативних потреб та мовленнєвому розвитку сприяє включення дитини у мовленнєве спілкування з батьками.

Науковцями (М. Лісіна [6], А. Богуш [3], Н. Гавриш [3] та інші) здійснено дослідження мовленнєвого онтогенезу дітей дошкільного віку. Його характеристика дозволяє зрозуміти спрямованість, динаміку, інтенсивність переходу мовленнєвих якостей у нові закономірності, оскільки дослідники аналізують їх становлення й розвиток в нерозривному зв'язку з комунікацією та процесом становлення форм спілкування дитини.

Так, згідно з дослідженнями М. Лісіної, у ранньому та дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослими: ситуативно-особистісна (від 2 до 6 місяців); ситуативно-ділова (6 місяців – 3 роки); позаситуативно-пізнавальна (3–5 років); позаситуативно-особистісна (5–7 років) [6]. Під формою спілкування мається на увазі комунікативна діяльність, яка характеризується передусім такими критеріями, як потреба, яка задовольняється дітьми

у ході спілкування; мотиви, що спонукають дитину до нього; засоби, за допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми.

Класифікація форм спілкування з батьками дозволяє розглядати розвиток спілкування у єдності з розвитком інших психічних процесів, який залежить від змін інших видів діяльності і значною мірою зумовлює ці зміни. Зауважимо, що кожна нова форма спілкування надбудовується над попередніми. А головним показником розвитку спілкування є не переважання певних контактів, а можливість і здатність спілкуватися з приводу різного змісту – залежно від ситуації. Чим старша дитина, тим глибше вона користується всіма комунікативними засобами і тим легше змінює форму спілкування відповідно до умов діяльності.

Вступаючи в дошкільне дитинство, дитина жваво починає цікавитись довідками, взаємозв'язками в ньому. Але самостійно знайти відповіді на ці запитання вона не може, тому і змушена звертатись до дорослих з великою кількістю запитань, адже саме вони виступають для неї авторитетними знавцями. Саме пізнавальний характер спілкування дозволяє дитині розширити межі невідомого і загадкового світу, а підтримка батьків, їх постійна допомога забезпечує розвиток мислення дитини, зміцнює у неї почуття власної інтелектуальної повноцінності.

Дитина цікавиться не тільки навколишнім, а й світом людських стосунків, які першопочатково пізнає теж з допомогою найближчих дорослих – батьків. Саме з ними дитина упродовж усього періоду дитинства зберігає емоційну залежність. Саме вони сприймаються нею як носії не тільки життєвого досвіду, але і сукупності привабливих психологічних якостей. У випадку емоційно позитивних взаємин дитина стає впевненою в собі, намагається бути успішною.

Відчуження, дратівливість, неухважність з боку батьків призводять до того, що дитина прагне уникнути неприємних емоцій і замикається. В результаті можуть розвинути такі небажані якості, як агресія, брехня, покірливість, замкнутість. В даному випадку вони виступають засобами адаптації до несприятливої ситуації.

Розвиток психічних здібностей і окремих процесів у дітей також значним чином визначається впливом спілкування. Т. Гурковська стверджує, що мовлення дитини виникає як засіб спілкування, і тому термін його прояву і темпи засвоєння визначаються довербальними стадіями комунікативної взаємодії дитини з батьками. Емоційний контакт з ними зумовлює бажання і готовність дитини звернутись до батьків. Таким чином, спілкування з батьками забезпечує збагачення змісту дитячої свідомості, детермінує його структуру, реальний розвиток окремих психічних процесів особистості, свідомості й самосвідомості [4, с. 12].

Успіх мовленнєвого розвитку дитини залежить насамперед від мовлення дорослих, зокрема батьків. Відомо, що дитина раннього віку легко наслідує неправильну вимову батьків, переймає місцеву говірку, діалектизми тощо. Тому науковці А. Богуш і Н. Маліновська рекомендують батькам: «пам'ятати, що їхнє мовлення є взірцем для наслідування, тому воно має бути завжди правильним; стежити за мовленням дитини, своєчасно виправляти мовленнєві недоліки; пам'ятати, що правильне мовлення – запорука успішного навчання дитини у школі; придбати словники, вони будуть порадиниками у вихованні культури мовлення дитини» [2, с. 109].

З огляду на те, що спілкування дитини з дорослим є визначальним фактором розвитку мовлення в ранньому віці, ми намагалися з'ясувати, чи достатньо спілкуються батьки зі своїми дітьми, чи приділяється особлива увага розвитку мовлення малюків у сім'ї. З цією метою ми провели анкетування батьків дітей раннього віку у закладах дошкільної освіти № 24 «Смерічка» та № 11 «Світлячок» м. Дрогобич Львівської області. Аналіз результатів анкетування показав, що серед опитаних тільки 7% батьків постійно спілкуються з дитиною, 67% – намагаються робити це постійно, а 26% – лише інколи займаються зі своїм малюком. Оскільки провідним видом діяльності дітей є гра, то ми намагались з'ясувати характер ігор, в які батьки грають зі своїми дітьми. Результати були такими: 9% батьків грають з дітьми переважно в рухливі ігри, 18% граються з іграшками, а 73% – не змогли назвати або прокоментувати жодної з ігор.

Безумовно, що такий результат, який засвідчує зведене до мінімуму повсякденне спілкування дітей з дорослими, є причиною низки недоліків у мовленнєвому розвитку дітей. Своєю чергою таку ситуацію батьки пояснюють: по-перше, обмеженістю в часі для спілкування, адже значний час вони зайняті роботою; по-друге, нестачею інформації щодо методично правильної організації предметної, ігрової та мовленнєвої діяльності малюків.

Тому надзвичайно важливим нам видається залучення батьків до спільної роботи щодо розвитку мовлення дітей раннього віку. Серед її форм на практиці найбільшого розповсюдження набули індивідуальні, групові та колективні [5, с. 51].

Так, індивідуальна робота з родиною передбачає проведення консультацій та бесід. Перші бесіди повинні бути короткими і побудованими на значущому для батьків змісті. Питання, продумані педагогом заздалегідь, природно «вплітаються» в хід бесіди. Тематика бесід може бути різноманітна, залежно від рівня розвитку мовлення дітей («Скільки слів у словнику вашої дитини?», «Чи правильно розмовляє ваша дитина?», «Про що потрібно розмовляти з дитиною?», «Як ставитися

до «дитячих» слів?», «Як виправити мовлення дитини?», «Які іграшки (книги, картинки) потрібні дитині?», «Ігри з лялькою в сім'ї», «Чи потрібно вивчати з дитиною вірш?»).

До бесід подібні консультації (групові та індивідуальні). Кожна консультація передбачає не тільки обговорення проблеми, а й практичні рекомендації щодо її розв'язання. Проводячи консультації, потрібно намагатися, щоб вони були перспективними і сприяли реальним змінам на краще. Матеріалом для консультацій є щоденні спостереження вихователя за мовленням дітей у закладі дошкільної освіти, за мовленнєвим спілкуванням батьків і дітей, бесіди з членами родин вихованців. Під час проведення консультацій важливо, щоб батьки відчували щире зацікавлення вихователя, впевненість у його доброзичливих намірах та професійній компетентності.

В інформаційному куточку для батьків необхідно розміщувати перелік творів, із якими ознайомлюватимуть дітей на заняттях, загадки, приказки, колісанки, лічилки, котрі діти заучують напам'ять.

Окремим батькам, які цікавляться літературою з розвитку мовлення, можна запропонувати теку-пересувку з методичною літературою (1–2 книги) із вказівкою, які розділи чи параграфи батьки повинні прочитати; дитячі книжки з методичними вказівками (короткими), як їх потрібно читати; тексти 2–3 ігор, 2–3 забавлянки для заучування з дітьми вдома, 2–3 картинки з анотацією, як їх використовувати.

Один-два рази на рік потрібно проводити вечори запитань і відповідей для батьків. За місяць до цього слід вивішувати оголошення, при вході в заклад дошкільної освіти – скриньку для запитань. В оголошенні зазначати тему, день і час проведення, хто може взяти участь у такому вечорі; запрошувати не тільки вихователів і батьків, а й логопедів, психологів. Необхідно підготувати виставку літератури, дитячих книжок, наочного матеріалу та іграшок. Можна показати фільм про дітей раннього віку.

Ефективною формою роботи з батьками є семінари-практикуми з розвитку мовлення дітей раннього віку. Такі семінари слід проводити двічі на місяць у зручний для батьків час. Один раз на місяць проводять теоретичні заняття, другий – практичні.

Зазначимо, що проведення в закладі дошкільної освіти таких форм роботи за участю сім'ї забезпечуватиме формування у батьків активної мотивації для мовленнєвого розвитку своєї дитини на кожному віковому етапі.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, можемо констатувати, що вплив спілкування на мовленнєвий розвиток дитини відбувається завдяки ініціативності дорослих, зокрема батьків, до

взаємодії з нею, свідомого та щиро зацікавленого входження у світ її цінностей і буття. Природне, невимушене, наповнене особистісним змістом спілкування забезпечує емоційне задоволення від контактів, захоплює і збагачує обох його учасників – дорослого й дитину.

На нашу думку, ефективність мовленнєвого розвитку дитини раннього віку досягається за умови співпраці вихователів закладу дошкільної освіти та сім'ї й забезпечується реалізацією таких психолого-педагогічних умов: поетапний розвиток мовлення дітей раннього віку відповідно до вікових закономірностей їх розвитку; створення розвивального мовленнєвого середовища як удома, так і в умовах закладу дошкільної освіти; спрямування співпраці закладу дошкільної освіти з батьками на підвищення ефективності роботи з мовленнєвого розвитку залежно від актуальних та потенційних можливостей кожної дитини.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 3–23.
2. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку. Вид. 2-ге. Київ : Слово, 2017. 392 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ : Слово, 2009. 408 с.
4. Гурковська Т. Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями. *Дошкільне виховання*. 2007. № 12. С. 11–15.
5. Івах С.М., Пантюк Т.І. Методика співпраці дошкільних закладів з родинами : навч. посіб. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного факультету імені Івана Франка, 2011. 145 с.
6. Лисина М. И. Онтогенез общения. Москва : Педагогика, 1989. 208 с.

Ivakh S., Palasevych I. Psychological and pedagogical conditions of speech development of children of early age in the process of communication with adults

The article is discussed the importance of communicating of children of early age with adults as the condition of their speech development, because of which the child become acquainted with the environment, assimilates cultural values as an active subject of interaction; the impact of communication on the child's speech development is due to the propensity of adults, including parents, to interact with it, a conscious and sincerely interested entry into the world of its values and being. Natural, casual, filled with personal content of communication provides emotional pleasure from contacts, captures and enriches both its participants – adult and child.

It is researched that the reasons of difficulties in childrens' speech activity connect with a lack of communication, contact, response to interaction, lack of clarity in communication. All of these factors apply the closest for child adults, who are not always able to provide proper speech development of their children at an early age.

The focus is on the effectiveness of such forms of collaboration between the preschool institution with parents in the development of early childhood speech such as an individual and group consultations and conversations, workshops, question nights and answers. Carrying out such forms of work in a preschool institution with the help of family will provide parents with active motivation for speech development of your child at each age stage of its development.

It is proved that positive results in speech development can only be achieved by working together preschool educators and family based on adherence psychological and pedagogical conditions, such as: gradual development of children's speech according to the age patterns of their development; creation of speech environment both at home and in the pre-school institutions pre-school education to increase the effectiveness of speech development, based on the actual and potential capabilities of each child.

Key words: *children of early age, speech development, institution early childhood education, parents of children of early age.*

Г. Г. Кружилокандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання
Класичного приватного університету

ПРОБЛЕМА СПОРТИВНИХ СПОРУД ПІСЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ОЛІМПІЙСЬКИХ ІГОР

Сучасний олімпійський спорт, підтримуючи і просуваючи ідеали олімпізму, сформульовані П'єром де Кубертеном, прагне зберегти свої ритуали, символи і матеріальні цінності. Найголовнішою ланкою, без якої Олімпійські ігри не можуть відбутися, безумовно, є олімпійські спорудження. Сучасний олімпійський спорт потребує високотехнологічних споруд та обладнання, яке дуже дорого коштує. Країни, в містах яких проводяться Олімпійські ігри, прагнуть, по-перше, покращити інфраструктуру міста – столиці Олімпійських ігор, а по-друге, знайти найсучасніший варіант архітектури споруджень та задіяти найінноваційніші технології в організації проведення Ігор. Це робиться для того, щоб підвищити рівень змагань, рівень їх відвідуваності та інтересу глядачів.

Бувають різні форми рішень при використанні олімпійських споруджень після проведення Олімпійських ігор: використання спортивних об'єктів за їхнім прямим призначенням – проведення великих міжнародних змагань та тренувань спортсменів; переорієнтування спортивного стадіону для заходів культурного дозвілля, торгівлі, виставок та масового спорту; повне демонтування або часткове переобладнання спортивної споруди. Побудова великої кількості спортивних об'єктів для якісного проведення Олімпійських ігор потребує великих витрат. Це дає змогу розвиватися фізичній культурі і спорту в країні, залучати туристів, підвищувати привабливість цього регіону та, як наслідок, розвиток території. Для цього варто забезпечити відвідуваність спортивних об'єктів у післяігровий період. Проблема вирішується шляхом будівництва збірно-розбірних споруд. Крім економічних аспектів, варто зазначити, що олімпійські будівлі є об'єктами культурної спадщини відповідних міст.

Однак організаційні комітети Олімпійських ігор не у всіх країнах, де проводилися ігри, змогли продумати та зберегти дорогоцінний наслідок Олімпійських ігор, їхню матеріальну спадщину після проведення Ігор.

Ключові слова: спортивні споруди, Олімпійські ігри, спадщина, післяігровий період.

Постановка проблеми. Засновник і організатор олімпізму П'єр де Кубертен зіграв видатну роль у втіленні своїх задумів про відродження давньогрецьких Олімпійських змагань. У своїй теоретично-практичній діяльності він зробив найвидатніший внесок в Олімпійську хартію – принцип децентралізації проведення Ігор: Олімпійські ігри мають бути міжнародними та пересувними. Різні міста світу конкурують між собою за проведення наступних Олімпійських ігор. Безумовно, це є престижним як для міста, так і для країни, в якій будуть проходити чергові Ігри. Однак це також і дуже дорого. Адже потрібні колосальні кошти для того, щоб втілити в реальність задуми провідних архітекторів та побудувати олімпійські спортивні споруди.

Сучасний олімпійський спорт потребує високотехнологічних споруджень та обладнання. Країни, в містах яких проводяться Олімпійські ігри, прагнуть покращити інфраструктуру міста – столиці Олімпійських ігор, а також знайти найсучасніший варіант архітектури споруд та задіяти найінноваційніші технології в організації проведення Ігор. Це робиться для того, щоб підвищити рівень змагань, рівень їх відвідуваності та інтересу глядачів.

Організатори Олімпійських ігор прекрасно розуміють, що Ігри є не тільки найпопулярнішими й величними міжнародними змаганнями, а й важливим культурним явищем, яке залучить та привертає увагу всієї світової спільноти. Тому олімпійські спорудження мають не тільки відповідати високим вимогам проведення змагань, а й демонструвати досягнення країни-організатора в галузі архітектури, науки й техніки [1, с. 327; 2, с. 200].

Однак організаційні комітети Олімпійських ігор не у всіх країнах, де проводилися Ігри, змогли продумати та зберегти дорогоцінний наслідок Олімпійських ігор, їх матеріальну спадщину після проведення змагань. Це одна з наболілих проблем олімпійського спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання спортивних споруджень на Олімпійських іграх порушували фахівці різних галузей. Так, Р.М. Нуреев та Є.В. Маркін розглянули це питання з позиції економіки на прикладі сочинських зимових Олімпійських ігор. Автори порівняли економічний аспект сочинських Ігор з аналогічними цифрами попередніх зимових Олімпіад і дійшли висновку, що проведення XXII зимових Олімпійських ігор 2014 р. у місті-курорті Сочі дало потужний імпульс

розвитку не тільки міста, а й усього чорноморського узбережжя Російської Федерації та вписало Сочі в літопис Олімпійських столиць і список світових спортивних центрів. Усе це не могло не відбитися також на розвитку соціально-економічної сфери м. Сочі і загалом Краснодарського краю [3, с. 37].

Раніші роботи В.І. Ковалю, Ю. Землянського, С.І. Гуськова теж присвячені проблемам економіки під час проведення Олімпійських ігор. Однак стосовно проблем використання олімпійських об'єктів після проведення ігор є не так багато робіт. Зокрема, В.М. Платонов у фундаментальній праці «Олімпійський спорт» дає всебічну оцінку використання спортивних споруджень до, під час та після проведення змагань на олімпійських аренах [4, с. 73–589].

Розвиток олімпізму у сьогоднішній як найавторитетнішої форми співробітництва міжнародного спортивного руху став стимулом у будівництві нових, досконаліших спортивних комплексів. Ю.В. Белов зазначає, що тільки для ігор Олімпіад (літо) за 100 років (з I по XXV Олімпіаду) було збудовано та реконструйовано 23 олімпійських стадіони у 21 місті, які розташовані на чотирьох континентах: Європі, Америці, Австралії й Азії [5, с. 1]. Далі автор зазначає, що практика проведення Олімпійських ігор наприкінці ХХ століття включає в себе три принципових компонента: спорт, мистецтво й екологію.

Для проведення Олімпійських ігор на високому рівні треба вирішити цілу низку містобудівних проблем з урахуванням потреб багатомільйонної «Олімпійської родини»: спортсменів, суддів, учасників фізкультурних парадів, туристів, «уболівальників», а також багатомільярдної групи телеглядачів, радіослухачів тощо. Своєчасне рішення цих проблем з урахуванням подальшого впливу на структуру й функції міського середовища становлять у сукупності феномен олімпійського міжнародного спортивного руху ХХІ століття.

Питання будівництва олімпійських об'єктів та їх використання після закінчення Олімпійських ігор є досить серйозним і актуальним.

Метою статті є здійснення наукового аналізу використання спортивних споруд після закінчення Олімпійських ігор.

Завдання дослідження:

– висвітлити теоретичні аспекти використання спортивних об'єктів після закінчення Олімпійських ігор;

– визначити основні тенденції, пов'язані з використанням спортивних споруджень після ігор.

Виклад основного матеріалу. Великою проблемою постає питання використання найбільших об'єктів, які потребують постійного і потужного фінансування для утримання споруджень у робо-

чому стані. Виникають різні рішення залежно від завдань, які ставить перед собою організаційний комітет певних Олімпійських ігор. Тут можуть бути різні форми рішень: 1) використання спортивних об'єктів за їх прямим призначенням – проведення великих міжнародних змагань, тренування спортсменів із виду спорту, для якого будувалася споруда; 2) переорієнтування спортивного стадіону чи майданчика для заходів культурного дозвілля та масового спорту; 3) повне демонування або часткове переобладнання.

Такі рішення успішно втілюють у життя найбільш розвинені країни з потужною економікою – США, Велика Британія, Японія. Наприклад, ще до проведення Олімпійських ігор у Лондоні-2012 організаційний комітет ігор заклав у проект зменшення місць для глядачів на головному стадіоні Олімпіади, в Aquatic center та ще деяких спортивних об'єктах після проведення змагань. А такі спорудження, як баскетбольна арена, спочатку побудовано модулями й після змагань ці об'єкти було розібрано та розвезено й змонтовано в кількох навчальних закладах Лондона. Вперше в сучасному олімпійському спорті довгострокове використання об'єктів олімпійської спадщини і центрального парку визначено і регламентовано до початку самих Олімпійських ігор. І таким чином, як проголосив у 2012 р. тодішній президент МОК Жак Рогге, «Лондон підвищив планку досягнень у формуванні довгострокової спадщини Олімпіади. Ми вже бачимо відчутні результати на прикладі реконструкції східного Лондона. Лондон фактично розробив готову схему роботи з олімпійською спадщиною для майбутніх олімпійських столиць».

Однак не всі столиці Олімпійських ігор готові застосовувати цей безцінний досвід використання спортивних споруд після Олімпійських ігор. Особливо ця проблема гостро стоїть перед невеликими й середніми країнами з точки зору фінансування і подальшої експлуатації спортивних об'єктів.

Так, в Афінах перед Олімпійськими іграми 2004 р. було збудовано 35 великих спортивних споруджень. На проведення ігор було витрачено, за різними підрахунками, понад 12 мільярдів доларів. Однак нині близько 80% спортивних об'єктів не використовуються або використовуються не за призначенням. Така ж ситуація склалася й після проведення ігор у Ріо-де-Жанейро. Лише на 15 з 27 олімпійських об'єктів проводилися спортивні змагання після Олімпійських ігор. Решта будівель занедбана, а їх стрімке старіння служить постійним нагадуванням про колишні плани. Навіть знаменитий стадіон Маракана був розграбований вандалами. Нині він повністю відключений від електроенергії через несплачений борг. Загалом через шість місяців після закінчення ігор у Ріо-де-Жанейро олімпійські об'єкти почали

занепадати. Нині вони виглядають ще гірше. Але трагізм ситуації полягає в тому, що жодних поліпшень не передбачається. Нещодавно на велодромі сталася пожежа, про що свідчить обвуглений дах. Була знищена частина велотреку, виготовленого з унікальної сибірської сосни [6, с. 1].

Особливо гостро ця проблема стоїть перед використанням спортивних споруд на зимових Олімпійських іграх. Як правило, зимові Ігри проводяться в малих містечках – зимових курортах. У них завжди невелика кількість жителів. А для утримання спортивних споруд після Ігор місту треба мати потужну економічну базу, якої в цих містах недостатньо.

Щодо утримання зимових спортивних об'єктів у містах – столицях зимових Олімпійських ігор є позитивні приклади, коли у подальшому вони використовуються як спортивні бази для тренувань і спортивних зборів національних команд. Це в основному зимові Олімпійські ігри, які проводилися на території США: Скво-Веллі, Лейк-Плесід та Солт-Лейк-Сіті. Наприклад, у Солт-Лейк-Сіті були збудовані не тільки високотехнологічні спортивні споруди, а й нові транспортні магістралі, прокладені сучасні комунікаційні системи. Все це сприяло підвищенню рівня життя в місті та зробило місто дуже привабливим для зимового туризму.

Крім економічних аспектів, варто зазначити, що олімпійські будівлі є об'єктами культурної спадщини відповідних міст. Так, на Олімпійських іграх 1928 р. в Амстердамі, до комплексу спортивного стадіону ввійшла ще й вежа, на якій вперше в історії Олімпійських ігор запалювався олімпійський вогонь. У 1987 р. міська влада Амстердаму оголосила про плани знесення стадіону. Однак стадіон було врятовано, коли його включили до об'єктів національного надбання. Оновлення спорудження почалося в 1996 р., і стадіон було відремонтовано та зовні реставровано в оригінальну конструкцію 1928 р. У 2007 р. площа навколо стадіону була реконструйована в рамках великого міського проєкту оновлення, що охоплює всю олімпійську зону. Незважаючи на те, що прагматичні інтереси були присутніми в попередньому задумі (знести стадіон і використовувати цю територію як прибуткове місце), мерія Амстердаму проявила турботу про стадіон як про культурну спадщину міста.

Висновки і пропозиції. Говорячи про проблеми постігрового періоду використання спадщини Олімпійських ігор, варто зазначити певні аспекти. По-перше, це проблема рентабельності Ігор. Процес підготовки та проведення Олімпійських ігор вимагає величезних вкладень. Вони не можуть бути компенсованими лише за рахунок маркетингових доходів. Організатори продовжують отримувати доходи від використання

спадщини Ігор і в постігровий період. Раціонально побудована стратегія використання спадщини Ігор може сприяти подальшому припливу фінансових ресурсів. По-друге, будівництво великої кількості спортивних інфраструктурних об'єктів, необхідних для проведення Ігор, дає змогу розвиватися фізичній культурі і спорту, залучати туристів, підвищувати привабливість та розвитку території регіону.

Таким чином, на збереження і вид спортивного об'єкта після проведення Олімпійських ігор у ході історії вплинули такі фактори:

- рівень економіки в країні;
- історична пам'ять народу, його менталітет;
- дбайливе ставлення муніципальної влади до історичних об'єктів;
- баланс прагматизму й духовної складової частини у процесі винесення рішень: зберегти історичний об'єкт або на цьому місці побудувати нове, більш прибуткове спорудження;
- рівень загальної культури в країні.

Загалом дбайливе й економне використання спортивних споруд у місті – столиці Олімпійських ігор залежить від багатьох факторів, у тому числі від рівня економіки країни, рівня загальної культури і менталітету в країні. А раціонально побудована стратегія використання спадщини Ігор може сприяти подальшій появі нових фінансових ресурсів.

Список використаної літератури:

1. Платонов В.Н., Гуськов С.И. Олимпийский спорт. Киев : Олимпийская литература, 1997. Т. 2. 384 с.
2. Якименко О.Д. Основные проблемы управления наследием Олимпийских игр. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. Санкт-Петербург, 2014. № 4 (110). С. 199–203.
3. Нуреев Р.М., Маркин Е.В. Модели управления и финансирования Олимпийских игр. *Общественные науки и современность*. 2014. № 6. С. 23–38.
4. Олимпийский спорт / В.Н. Платонов, С.Н. Бубка, М.М. Булатова и др.; под. ред. В.Н. Платонова. Киев : Олимпийская литература, 2009. Т. 2. 696 с.
5. Белов Ю.М. Олимпийские стадионы: их роль и значение как системообразующих факторов олимпийского движения и феномена урбанизма XX века. *Сборник трудов ученых РГАФК*. 2000. С. 82–94.
6. Сидорова Е. ФОТО: Что стало с Рио спустя год после Олимпиады. *IHODL*. 19.08.2017. URL: <https://ru.ihodl.com/lifestyle/2017-08-19/foto-chto-stalo-s-rio-spustya-god-posle-olimpiady/> (дата звернення 07.03.2020).

Kruzhylo G. The problem of sports facilities after the Olympic Games

Contemporary Olympic sport, while supporting and promoting the ideals of Olympism formulated by Pierre de Coubertin, strive to preserve its rituals, symbols and material values. Olympic facilities are the most important link that Olympic Games cannot take place without. Modern Olympic sports require high-tech facilities and equipment that are very expensive. The countries that host the Olympic Games seek how to improve the infrastructure of the city – the capital of the Olympic Games, first of all. And secondly, to find the most up-to-date version of the construction architecture and to use the most innovative technologies of the Games management. This is to improve the competition level, the level of attendance and the interest of viewers.

There are different solutions of how to use Olympic facilities after the Olympics: the use of sports facilities for their intended purpose – conducting major international competitions and training of athletes; readjustment of a sports stadium for cultural leisure, trade, exhibitions and mass sports; complete dismantling or partial rebuilding of the sports facility. Constructing a large number of sports venues requires high costs for the Olympic Games. On the other hand it's the price for a host-country physical culture and sports development, more sightseeings for tourists. Respectively the region is getting more attractive, territory's development is growing. This should ensure that sports facilities are attended to post-Games period. The problem is solved by the construction of prefabricated structures. In addition to economic aspects, it should be noted that Olympic buildings are cultural heritage sites of the respective cities.

However, the Management Committees of the Olympic Games, not all countries where the Games were held, were able to consider and preserve the precious consequence of the Olympic Games, their material heritage after the Games.

Key words: sports facilities, Olympic Games, heritage, post-Games period.

УДК 37.091.12.011-051(377.6)+005.336.2+005.963
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.18>

Л. М. Ликтей

методист, викладач, спеціаліст вищої категорії
Івано-Франківського коледжу
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті проаналізовано компоненти, критерії та рівні сформованості методичної компетентності, визначено їхню роль у професійному зростанні викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів, вплив на студентів. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкрито сутність компонентів, критеріїв та рівнів, оскільки нова освітня парадигма зорієнтована на розвиток особистості. Крізь призму науково-методологічних засад обґрунтовано основні погляди на структуру розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін. Розглянуто критерії методичної компетентності, за якими відстежувався рівень розвитку досліджуваного явища. Нами проаналізовано та подано погляди дослідників щодо розвитку методичної компетентності викладачів, оскільки більшість науковців розглядають її як чітко структуровану систему компонентів. У статті окреслено розмаїття ідей та напрацювань у контексті активного застосування компонентів у сучасному освітньо-професійному просторі. Значну увагу приділяємо конкретизації основних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості розвитку методичної компетентності, адже визначені компоненти характеризують ті особисті якості, які є невід'ємними показниками педагогічної професії.

Беручи до уваги сутність розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін в освітній галузі, ґрунтуючись на науково-методичних дослідженнях в області вивчення розвитку методичної компетентності загалом та підготовки майбутніх фахівців (вчителів) зокрема, враховуючи особливості педагогічної професії та педагогічної діяльності викладачів педагогічних коледжів, спробуємо означити компоненти, критерії та рівні розвитку методичної компетентності викладачів у процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

На нашу думку, кожен із компонентів включає низку функцій, опанування яких дає змогу викладачам удосконалювати методологічні знання, діагностичні, прогностичні, організаційні вміння та навички. Спираючись на науково-методичні дослідження, констатуємо той факт, що складники компонентів методичної компетентності являють собою інтеграційні характеристики, які належать до системи науково-теоретичної та методичної обізнаності викладачів педагогічних коледжів.

Ключові слова: компетентність, методика, методична компетентність, розвиток методичної компетентності, компоненти, критерії, викладач гуманітарних дисциплін, педагогічний коледж.

Постановка проблеми. Нині суспільство прагне до активнішої реалізації компетентнісного освітнього вектору. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної освіти вважаємо вдосконалення розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів. Отже, вагомого значення набуває потреба вивчення та аналізу компонентів, критеріїв та рівнів сформованості методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останнє десятиліття питанню формування, розвитку та вдосконалення методичної компетентності викладачів та педагогів присвячено цілу низку праць таких науковців: О. Семенов, А. Мормуль, О. Бігич, Ю. Присяжнюк, Н. Бібік, О. Пометун, Н. Остапенко, В. Шуляра, Г. Токмань, С. Вітвицької, А. Ситченка та ін. У наукових дослідженнях О. Цюняк, Н. Тарасекової, В. Хомича,

А. Волощук, та інших фундаторів педагогічної думки чіткого визначення набувають компоненти, критерії та рівні сформованості розвитку методичної компетентності. Під компонентами, критеріями та рівнями сформованості методичної компетентності розуміємо взаємозв'язані певні складники, наявність яких утворює високий рівень методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості компонентів, критеріїв та рівнів сформованості методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін у педагогічних коледжах у світлі змін сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Наукові розвідки доводять, що є різні варіанти класифікацій компонентів, критеріїв та рівнів сформованості методичної компетентності, які виявляють її багатогранну структуру, відображають тісний зв'язок із

професійною компетентністю викладачів гуманітарних дисциплін. Думки науковців щодо означеної теми дещо різняться. Однак спільними є твердження, що методична компетентність є однією із ключових компетентностей професійної спрямованості викладачів гуманітарних дисциплін, окремим видом їхньої професійної компетентності. Більшість учених розглядають методичну компетентність викладачів через оволодіння ними цілої низки компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості як викладачів, так і студентів. Так, А. Волощук виокремлює такі компоненти методичної компетентності: *методична грамотність*, яка ґрунтується на методичних знаннях, відповідних вміннях і навичках; *методичне мислення*, яке взаємопов'язане з педагогічним, креативним і соціальним мисленням; *методична рефлексія* як важливий стимул до самовдосконалення майбутніх педагогів-гуманітаріїв засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; *методична культура* [1, с. 8]. Головною характеристикою таких якостей вважаємо важливість набуття у процесі викладання навчальних дисциплін практичного досвіду, його застосування на практиці.

Натомість В. Хомич на основі професійної компетентності виділяє низку компонентів, котрі, на нашу думку, мають прямий зв'язок із компонентами методичної компетентності: *мотиваційно-ціннісний компонент* (усвідомлення значення педагогічної праці, потреби в її вдосконаленні, формування ієрархічної системи ставлень до процесу професійної діяльності та її результатів); *змістово-евристичний компонент* (суть і специфіка теоретичної і практичної підготовки педагога, що становить основу створення нових моделей педагогічної праці); *процесуально-діяльнісний компонент* (методи та способи реалізації професіоналізму педагога, особливості втілення оригінальних задумів та ідей у процесі педагогічних впливів) [9, с. 18–22]. Аналіз наукової літератури показує, що критеріями мотиваційно-ціннісного компонента методичної компетентності викладачів є сукупна система ціннісних орієнтацій, які включають мотиваційне підґрунтя систематичного росту професійно-методичної діяльності та кар'єрного зростання.

Цікавою є думка дослідниці О. Цюняк, котра зазначає, що від рівня сформованості методичної компетентності викладача залежить і рівень сформованості професійно-методичної культури майбутніх учителів початкової школи. У своїх доробках науковець виокремлює такі компоненти: *ціннісний компонент*, критерієм якого є система ціннісних орієнтацій викладача, *мотиваційний компонент*, критерієм якого є мотивація до розвитку професійної діяльності, та *особистісний*

компонент, який проявляється через цілу низку здібностей до творчого саморозвитку [10, с. 101]. Поділяємо думку вченої, оскільки вважаємо, що, викладаючи дисципліни гуманітарного спрямування, викладачі педагогічних коледжів розвивають методичну компетентність та підвищують свою професійність.

Завдяки діагностичному інструментарію бачимо, що динаміка зростання професійності викладача за умови достатньої мотивації набуває неабиякого розвитку методичної компетентності, забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення його особистості в процесі професійно-методичної діяльності, активізує методично-особистісний інструмент фахівця, який забезпечує ефективне виконання посадових обов'язків провадження професійної діяльності.

Разом із тим учена С.В. Івашнова зазначає, що структура методичної компетентності вчителів іноземної мови становить сукупність таких компонентів: *технологічний*, який супроводжує дидактичні вміння та навички, вміння проводити заняття, навички використання дидактичних ігор, психолого-педагогічного прогнозування успішності навчальної діяльності на основі психологічного тестування; *когнітивний*, який забезпечує знання психолого-педагогічних особливостей студентів, знання іноземної мови, дидактики початкової школи та методики навчання іноземної мови; *особистісно-мотиваційний*, який забезпечує емоційне ставлення, бажання, зацікавленість у роботі, ставлення до підвищення кваліфікації, самоосвіти. На думку науковця, підвищення методичної компетентності відбувається з дотриманням певних етапів (діагностичного, організаційного та формотворчого), кожен з яких має своє змістовне наповнення. Діагностичний етап передбачає вибір діагностичної методики для визначення рівнів окремих компонентів методичної компетентності, безпосередньо діагностику та уточнення змісту навчання відповідно до отриманих результатів. Організаційний етап передбачає формування груп за проблемним принципом, методичне забезпечення навчання вчителів іноземних мов; відбір технології навчання, підбір та підготовка тренерів [3]. Таких поглядів дотримується і О. Маркушевська, котра додає до цього переліку компонентів *операційний* компонент, який, за твердженням науковця, розділяється на змістовно-операційний і операційно-діяльнісний.

Нам імпонує думка і С. Рягіна, котрий, аналізуючи компоненти методичної компетентності, акцентує на *мобільності* знань, яка, за його переконанням, має постійне відновлення знань для успішного вирішення завдань, *гнучкості* методу, що передбачає застосування методу залежно від умов, *критичності* мислення, яке прогнозує

творче, нестандартне мислення та *відповідальність* за дії. Паралельно з компонентами методичної компетентності науковець розглядає структуру науково-методичної компетентності та виділяє такі її компоненти:

а) *мотиваційний* – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності, та їх інтегративних комплексів;

б) *когнітивний* – сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності;

в) *операційний* – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних завдань;

г) *особистісний* – сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей [7].

Ми повністю поділяємо думки науковців, водночас звертаємо увагу на структуру методичної компетентності за О. Овчарук, Л. Базиль, котрі розглядають методичну компетентність як цілісне поєднання освітньо-змістового, мотиваційного та діяльнісно-практичного компонентів. На нашу думку, критеріями освітньо-змістового компонента є ерудованість, фактичні знання з навчальних дисциплін гуманітарного циклу, практичний досвід їх викладання у вищій школі, мотиваційного – розвиток професійно-методичних умінь, формування внутрішньої потреби до самовдосконалення, діяльнісно-практичного – виконання практичної діяльності на різних рівнях складності, в різноманітних навчально-виробничих ситуаціях, правильна діяльність викладача на професійному рівні, методичний аналіз нових подій чи фактів в освітній галузі.

Важливо зазначити, що всі згадані компоненти та критерії методичної компетентності є тісно взаємопов'язаними.

Не можемо не згадати і про підходи розвитку методичної компетентності викладачів, оскільки вважаємо, що вони є безпосередніми складниками внутрішньої культури методичної компетентності, які виражаються через призму професійних знань. У своїх працях В. Галай наголошує на тому, що до складу методичної компетентності входить і методична культура, і методичне мислення, і методична творчість і мобільність викладача [2]. Н. Нікула в дослідженні говорить про існування різноманітних підходів до визначення критеріїв та показників культури викладача загалом, однак визначає методичну культуру як інтегративну якість особистості та діяльності педагога, що представлена сукупністю компонентів, а саме: ціннісно-мотиваційним, когнітивно-праксеологічним, операційно-діяльнісним, творчо-рефлексивним [5].

Нині загальноприйнятим вважається розглядати компоненти методичної компетентно-

сті в сукупності з критеріями та рівнями. Однак, аналізуючи науково-методичні доробки вчених, доходимо висновків, що важливого значення набувають знання методик викладання навчальних дисциплін, умінь планувати, структурувати різні форми організації методичної роботи; на основі запропонованих критеріїв відбирати зміст навчального матеріалу для студентів. Отже, важливими є вибір оптимально правильної методики викладання дисциплін гуманітарного профілю, форм організації освітнього процесу, вміння методично обґрунтовано організувати діяльність відповідно до поставлених цілей, а також володіння прийомами зацікавленості щодо дисциплін гуманітарного спрямування. Оскільки синхронність розвитку української освіти щодня продукує нові підходи до раціонального реформування, яке має розвиватися в кращих традиціях вітчизняного просвітництва [11, с. 211].

Кожен із зазначених критеріїв методичної компетентності має свою систему показників, які відображають як якісні так і кількісні рівні сформованості, ступінь розвиненості методичних та методологічних особливостей викладача. На певному рівні розвитку проявляються ті чи інші критерії сформованості методичної компетентності. Ми повністю поділяємо думки науковців та вважаємо, що кожному із зазначених нами компонентів властиві загальні критерії. Відповідно до методичного інструментарію критерії до компонентів методичної компетентності частково стримують викладачів коледжів в оцінці власної роботи. Нам імпонує багатокритеріальний підхід компонентів І. Клак. Аналізуючи науковий доробок ученої, ми дійшли думки, що компонентам методичної компетентності властиві «універсальні» критерії: *змістовий*, який передбачає засвоєння системи відповідних професійно значущих знань і вмінь; *мотиваційний*, в основі якого лежить твердження, що будь-яка діяльність людини викликана певними мотивами; *діяльнісний*, який включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії; *когнітивний*, який відображає повноту й дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності, рівень володіння знаннями змісту компетентності; *комунікативний*, який відображає володіння комунікативними технологіями ведення діалогу, здатність побудови цілісних, зв'язних, логічних висловлень під час проведення навчальних занять; *рефлексивний*, який передбачає закономірності та механізми власної професійно-методичної діяльності [4]. Вважаємо, що окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію розвитку методичної компетентності через вищезгадані компоненти та критерії.

Для чіткого розуміння проблем розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін, формування методичної культури

та компетентності студентів педагогічних коледжів першочергово маємо розглядати саму траєкторію методики викладання навчальних дисциплін гуманітарного спрямування. Це дасть змогу викладачам здійснювати систематичне дослідження власної методично-педагогічної діяльності, її прогнозування, результативність та подальший вплив на студента через означені компоненти та критерії. Саме методична підготовка має стати системоутворюючим фактором професійної підготовки майбутніх учителів із розвинутою методичною компетентністю і всі дисципліни від психології до філософії мають бути орієнтовані на підготовку майбутнього фахівця [6, с. 9]. А це залежить від того, наскільки високим є рівень сформованості, розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін.

В умовах сьогодення особливу роль відіграють науково-методичний потенціал викладача, його прогресивна педагогічна діяльність, чітке усвідомлення необхідності належного виконання професійної функції. Вважаємо, що саме ці професійні обов'язки є джерелом становлення та особистісного розвитку викладача, його ставлення до професійно-методичної діяльності як до цінності. Рівень розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів залежить не тільки від концептуальних основ структури і змісту засобів навчання, а й уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції, вільно оперувати ними. Сюди зараховуємо рівень професійного розвитку, який викладач набуває внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, чітке визначення напрямку своєї діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі розвитку методичної компетентності, передбачення кінцевого результату в процесі викладання. Важливою складовою частиною є самоорганізація професійної діяльності, яка конкретизує рівень професійної майстерності, ерудицію викладача, глибоке знання дисциплін гуманітарного спрямування, методики викладання, володіння практичними навичками, науковим мисленням, умінням спостерігати й аналізувати, виконанням дослідницької роботи, методичним аналізом наукової літератури.

За великим переліком вимог до рівнів розвитку методичної компетентності викладачів важливо не забувати і про причини недоопрацювань, бачити у своїй роботі не тільки досягнення, а й невдачі, на високому методичному рівні будувати ефективні комунікативні відносини в міжособистісній взаємодії викладача та студента.

Висновки і пропозиції. Беручи до уваги вищезазначені компоненти, критерії та рівні розвитку методичної компетентності, можемо зробити висновок про значущість та важливість їх

у фаховому зростанні викладачів педагогічних коледжів. Наявні дефініції дають змогу визначити, що узагальнюючими поняттями, які дозволяють охарактеризувати рівень сформованості розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін, є вищезазначені компоненти. Від того, наскільки методичний рівень розвитку відповідає компонентам методичної компетентності, залежить рівень сформованості професіоналізму викладачів коледжів. На думку Т. Федірчик, саме компоненти, які детермінують неповторну індивідуальність викладача-професіонала, забезпечують ефективність і оптимальність його науково-педагогічної діяльності [8, с. 76].

Безумовно, в сучасних умовах реформування освіти перераховані критерії є досить актуальними, однак повною мірою не вичерпують усього різноманіття варіантів формування структурних і змістовних компонентів методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів. На основі аналізу в галузі освітньої теорії й практики можна зробити висновок, що єдиного погляду на визначення структури розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів не існує. Це дає нам підстави для подальшого дослідження означеної теми та узгодження поняття «компоненти розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін» із сучасним інноваційно-освітнім простором.

Список використаної літератури:

1. Волощук А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир. 2012. 20 с.
2. Галай В. Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в умовах модернізації вищої освіти. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2010/2010_2_11.pdf
3. Івашнова С.В. Вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи в роботі Р(М)МК(Ц). URL: <http://intkonf.org/ivashnova-sv-vdoskonalennya-metodichnoyi-kompetentnosti-vchiteliv-inozemnoyi-movi-pochatkovoyi-shkoli-v-roboti-rmmkts/>
4. Клак І.Є. Критерії, рівні та показники сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. 2017. URL: <https://naub.oa.edu.ua/>
5. Нікула Н. Критерії та показники сформованості методичної культури майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. С. 4–16. URL: <http://journals.uran.ua/appro>

6. Пасов Е.І., Кузовлев В.П., Царькова В.Б., Учитель І.Я. Майстерність і особистість. Просвіта. 1993. 159 с.
 7. Рягін С.Н. Проектування змісту профільного навчання в старшій школі. *Шкільні технології*. 2003. № 2. С. 121–137.
 8. Федірчик Т.Д. Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 1. 448 с.
 9. Хомич В. Формування особистості вчителя: компетентнісний вимір. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 18–22.
 10. Цюняк О.П. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. 200 с.
 11. Чумак М. Соціокультурна роль науково-педагогічної інтелігенції у розвитку вітчизняного просвітництва 19 століття. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 26. Ч. 1. 2019. С. 211–216.
-

Lyktei L. Components, criteria and levels of formation of method competence of teachers of humanities in pedagogical colleges

The components, criteria and levels of methodological competence formation, their role in the professional growth of teachers of humanitarian disciplines in pedagogical colleges, influence over students are analyzed in the article. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical researches the essence of components, criteria and levels is revealed, since the new educational paradigm is oriented towards the personal enhancement. Through the prism of scientific and methodological foundations the basic views on the growth pattern of methodological competence of teachers of humanitarian disciplines are substantiated. The criteria of methodological competence, according to which the level of development of the phenomenon is tracked, are considered. We have analyzed and presented the researchers' views on the development of teachers' methodological competence, since most of the scholars consider it as a clearly structured system of components. The diversity of ideas and experiences in the context of the active application of components in today's educational and professional space is outlined in the article. Much attention is paid to the specification of the main components, criteria and levels of development of methodological competence, because certain components characterize those personal qualities that are indispensable indicators of the teaching profession.

Giving consideration to the development essence of methodological competence of teachers of humanities in the educational sector, basing on scientific and methodological researches within the study of development of methodical competence in general and preparation of future specialists (teachers) in particular, taking into account the peculiarities of the pedagogical profession and pedagogical teaching of teachers in pedagogical colleges, we will try to define components, criteria and levels of development of teachers' methodological competence in preparing students for pedagogical specialties.

In our opinion, each of the components includes a number of functions, the acquisition of which enables teachers to improve methodological knowledge, diagnostic, prognostic, organizational skills and abilities. Based on scientific and methodological research, we state that the components of the methodological competence are presented as integration characteristics that belong to the system of scientific-theoretical and methodological awareness of teachers of pedagogical colleges.

Key words: *competence, methodology, methodological competence, development of methodological competence, components, criteria, teacher of humanitarian subjects, pedagogical college.*

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.19>**Н. В. Меркулова**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького**М. Ю. Іванікова**здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ІГОР У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито проблему використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку. Нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять нині перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством.

У Концепції екологічної освіти України серед завдань дошкільного виховання визначено формування основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Відомо, що цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Тому основним предметом екологічного виховання дошкільників має стати формування суб'єктивного відображення універсальної цінності природи.

Дошкільний вік сприятливий для екологічного виховання, адже саме у цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку, оскільки в них починають формуватися основи наочно-дійового та наочно-образного типів мислення. Старші дошкільники здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу.

Пошук шляхів та засобів розвитку екологізації дітей старшого дошкільного віку, створення умов для актуалізації творчих ресурсів кожного дошкільника нині є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. Пізнавальний процес, ігровий простір дітей старшого дошкільного віку мають бути платформою для розвитку базових особистісних якостей у контексті екологізації: спостережливості, допитливості, розсудливості, самостійності, креативності, міжособистісної злагоди, відповідальності та інших. Так, вихователь має впроваджувати природничі ігри в закладі дошкільної освіти, які спрямовані на формування емоційно-ціннісного ставлення до природи. Проблема використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку конкретизована в базових нормативно-правових документах: Конституції України (1996 р.); законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.). Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості. При цьому на особливу увагу заслуговує єдність виховних впливів упродовж усього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства.

У процесі дослідження виявлено, що подолання окреслених суперечностей потребує ретельного аналізу, розроблення й обґрунтування педагогічних умов використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: екологічне виховання, методи екологічного виховання, гра, природничі ігри, методика.

Постановка проблеми. Дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини, що передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довкіллям. Дошкільний вік характеризується підвищеною допитливістю в різних сферах, але особливий інтерес діти проявляють до природи. Так, екологічне виховання в закладі дошкільної освіти займає важливе місце в розвитку пізнання навко-

лишнього світу, виробленні гуманного ставлення до всього живого і формуванні усвідомленої поведінки в природному середовищі. Так, старший дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду дитини, який передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довкіллям. Головною умовою завдань екологічного виховання є створення розвивального предметного середовища, яке сприяє

формуванню в дітей старшого дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до природи методом природничої гри. Підкреслено, що під час проведення природничих ігор діти старшого дошкільного віку оволодівають початковими вміннями відчувати красу природи та милуватися нею, знайомляться з компонентами природи та основними правилами безпечної поведінки на природі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку охарактеризована в наукових розвідках Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Я. Неверович, З. Плохій, Т. Поніманської, Ю. Приходько, Н. Яришевої.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати проблему використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування проблеми використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку варто визначити сутність понять «екологічне виховання», «методи екологічного виховання», «гра», «природничі ігри», «методика». Зазначимо, що екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у дітей екологічної культури.

Так, метою екологічного виховання у дітей старшого дошкільного віку є розвиток естетичних почуттів – любові, поваги, бережливого ставлення до світу природи, формування знань про природу, природні явища, рослинний і тваринний світ, спонукання бажання доглядати за природою і тваринами, берегти природні багатства. Підкреслимо, що формування гуманного ставлення до природи – основне завдання екологічного виховання, яке реалізується шляхом розвитку в дітях співчуття, співпереживання до всіх живих істот на планеті.

Методи екологічного виховання – шляхи і способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямовані на формування гармонійного розвитку дитини і природи. Формування активної позиції «захисника і друга» світу природи є основою виховання екологічної культури дітей старшого дошкільного віку. Отримані знання про навколишній світ мають підкріплюватися практичною діяльністю та наочними прикладами для того, щоб діти бачили позитивний результат своєї діяльності і мали бажання вдосконалювати свої досягнення.

Підкреслимо, що пріоритетними методами в природничо-науковій освіті дітей старшого дошкільного віку є: бесіда, спостереження, експеримент, вправи, ігри. Бесіди допомагають формувати у дітей старшого дошкільного віку уявлення про зміст основних понять, а саме: «інформація», «джерело інформації», «спосіб передання інформації», «носіє інформації»; про явища живої та неживої природи, взаємозв'язки. Діти старшого дошкільного віку, досліджуючи нові поняття,

визначають, де навколо можна побачити об'єкти, що вивчаються, стежать за їх змінами, порівнюють, аналізують отриману інформацію.

Вправи, як метод екологічного виховання, допомагають побачити те, чого раніше не бачили, поглибити знання дітей, детальніше вивчити об'єкт. У процесі проведення вправ у дітей старшого дошкільного віку формується наочно-образне мислення, водночас у них ще мало життєвого досвіду, тому їм важко уявити певні ситуації повсякденного життя. Отже, дітям потрібні опора на наочність. Такою зручною наочною для дітей можуть стати пізнавальні презентації.

У переорієнтації дошкільної освіти з навчально-дисциплінарної моделі на особистісно орієнтовану особливу роль відіграють дидактична гра та іграшки. Виконуючи важливу навчальну функцію, вони забезпечують дитині психологічний комфорт, дають змогу практично застосовувати знання, а отже, сприяють становленню її життєвої компетенції. Як правило, ці знання неповні та невпорядковані. З метою їх уточнення, закріплення та систематизації застосовують дидактичні ігри.

У межах наукового пошуку важливо визначити сутність поняття «природничі ігри». Аналіз наукових джерел свідчить, що природничі ігри – методи екологічного виховання дітей дошкільного віку, які полягають у закріпленні природоохоронних уявлень, формуванні позитивних рис особистості стосовно турботливого ставлення до природи як до об'єкта постійної уваги [3, с. 345].

Підкреслимо, що природничі ігри підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. Так, нині місце природничої гри визначається тією роллю, яку їй відводить вихователь, застосовуючи різноманітні форми навчання, виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

До природничих ігор висуваються високі вимоги: вони мають не просто заповнювати вільний час дітей, а бути цілеспрямованим педагогічним засобом розширення, закріплення та систематизації здобутих знань. Але у практиці роботи закладів дошкільної освіти таким іграм не завжди приділяється належна увага. Пояснюється це тим, що вихователі ще не зовсім усвідомлюють роль природничої гри в навчанні, вихованні, закріпленні та систематизації знань дошкільників, не можуть визначити їх місце в педагогічному процесі і режимі дня. Крім того, питання планування природничих ігор, добору їх відповідно до програми занять мало висвітлені в літературі.

Проте роль природничої гри цим не вичерпується. Так, знання, уміння, навички засвоюються тим повніше, чим ширше вони застосовуються на

практиці, у різних умовах. У процесі природничих ігор діти старшого дошкільного віку набувають початкових умінь і навичок розумової діяльності, що потрібні для майбутнього навчання в закладі загальної середньої освіти.

Н. Гавриш надає детальну характеристику природничих ігор. Так, будівельно-конструктивні ігри з природними матеріалами (піском, водою, глиною, снігом, льодом, листям, плодами тощо) – одні з найулюбленіших дітьми ігор у всіх вікових групах. Як правило, вони мають сезонний характер. Цінність їх у тому, наголошує Н. Гавриш, що в процесі ігор діти знайомляться з властивостями природних матеріалів (способами конструктивного вирішення під час використання цих матеріалів). У процесі виконання гри в дітей старшого дошкільного віку розвиваються уява, вміння зосереджуватися, доводити до кінця розпочату справу, співвідносити свої дії з діями інших, домагатися узгодження [2, с. 18].

Науковець Н. Гавриш підкреслює, що дітям старшого дошкільного віку потрібний дворик для піску. Для реалізації задумів дітей варто використовувати більше різноманітного підсобного матеріалу: невеликі дощечки різних розмірів, які діти використовують для перекриття поверхів, мозаїку, маленькі прапорці для прикрашення будови, вирізані з картону чи фанери деревця. Все це доцільно зберігати в ящику поряд із двориком для піску [2, с. 20].

Підкреслимо, що творчі рольові ігри під час ознайомлення дошкільників із природою використовуються як засіб закріплення знань дітей про природу. Для їх успішного проведення слід збагачувати дітей враженнями, надавати допомогу в розгортанні сюжету. Рухливі ігри в ознайомленні з природою розглядаються як засіб закріплення уявлень дітей про поведки, голоси, способи пересування тварин. Багато рухливих ігор, як про це свідчать їхні назви «Кіт і миші», «Пташки і кіт», «Квочка з курчатами», «У ведмедя у бору», «Зайці та вовк», «Гуси-гуси», «Хитра лисиця», «Ведмідь і бджоли», вимагають наявності відповідних уявлень у дітей про спосіб життя, пристосування (до безшумного пересування в сови, кота), характер рухів, голосів. Важливо сформувані їх під час спостережень, перегляду телепередач, кінофільмів, домагатися, щоб під час ігор діти правильно їх передавали в рухах, голосах.

Тенденції, які спостерігаються нині в галузі природничої освіти дошкільників, свідчать про перегляд її орієнтирів, трансформацію змісту та підходів щодо її організації. Цілі, які висувалися перед природничою освітою дітей дошкільного віку ще кілька десятиліть тому, стають неактуальними, оскільки не корелюються з вимогами сучасного суспільства. Цілком очевидно, що відхід від традиціоналізму в ознайомленні дітей дошкільного віку з природою,

інтегрування в його зміст екологічної компоненти, вихід на діяльнісний вимір освітніх результатів потребують нових, нестандартних підходів до організації педагогічного процесу, створення інноваційного освітнього середовища, яке б сприяло не лише оволодінню дітьми певного обсягу знань про природу та наявні в ній взаємозв'язки, а й забезпечувало розвиток інтелектуальної і духовної сфер особистості дошкільника, формування його екологічної позиції, відповідального, бережливого ставлення до природного довкілля. Отже, залучення інновацій у природничу освіту дошкільників є об'єктивним і відображає потреби сучасного суспільства. Узагальнюючи вищевикладене зазначимо, що сучасна дошкільна педагогіка зробила значний крок на шляху до впровадження освітніх інновацій. Зміна її пріоритетів у напрямі розвитку і саморозвитку дитини, орієнтація на її особистісну сутність, надання дітям ініціативи в пізнавальній діяльності, створення емоційно-стимулюючого навчального середовища відкрили широкі можливості для реалізації інноваційних підходів в організації освітнього процесу, в тому числі у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей.

Науковець О. Біда, досліджуючи проблеми впровадження екологічного підходу в системі дошкільної освіти, наголошує на необхідності його реалізації в таких площинах:

- збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей, спілкування з природою у процесі оволодіння базовими знаннями про природне довкілля;
- формування системи ціннісних орієнтацій, збагачення морально-ціннісного досвіду спілкування з природою;
- формування необхідних складників екологічної компетентності, здатності застосовувати знання й уміння на практиці, самореалізовуватися в екологічній діяльності [1, с. 14].

Суттєвим аспектом гуманітаризації змісту дошкільної освіти, на наш погляд, є спрямування його на формування в дітей старшого дошкільного віку світоглядних і наукових уявлень про природу, почуття особистої відповідальності за майбутнє світу, яке ґрунтується на знанні законів природи, необхідності рахуватися з ними і використовувати в практичній діяльності.

Формування еколого-природничої компетенції передбачає врахування усіх її складників і можливе лише за умов комплексності впливу на особистість дитини. При цьому активність та самостійність дитини у здобутті життєвого досвіду перетворить її на активного суб'єкта освітнього процесу. Здобута інформація має увійти в повсякденну життєдіяльність дитини, а для реалізації активної життєвої позиції особистості важливо формувати щоденні вміння приймати оптимальні мотивовані рішення завдяки психолого-педагогічному супроводу. На наше переконання, важливим

завданням є організація освітнього процесу, за якої формування в дітей світоглядної поведінки, у тому числі й еколого-природничої компетенції, має здійснюватися на основі пошуку оптимальної форми демонстрації позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи та її компонентів, обізнаності з правилами природокористування не у вигляді понять, а у формі конкретного рішення, дії, вчинку, наочних моделей. Тому, щоб суспільно значущі цінності трансформувалися в індивідуальні надбання, важливо організувати безпосередню діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності.

У контексті нашого дослідження важливо визначити сутність поняття «методика». Аналіз наукових джерел свідчить, що методика – сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення професійної діяльності [4, с. 145].

Так, для успішної реалізації наступності та перспективності в природничо-науковій освіті дітей старшого дошкільного віку необхідно: створювати умови для розвитку пізнавального інтересу до різних галузей наукового знання і довілля, поступово перетворюючи його на потребу пізнавати нове; спонукати розвиватися творчо, чому сприятиме введення елементів проблемності в освітній процес, включення пошукових та дослідницьких видів діяльності, завдань на активізацію дитячої уяви і мислення; сприяти ситуаціям успіху, підтриманню та збереженню психічного і психологічного здоров'я дітей; вибудовувати освітній процес на засадах інтеграції, враховуючи життєвий досвід, уявлення дітей, який буде відповідати їхнім віковим особливостям. Отже, необхідно вибудувати освітній процес у закладі дошкільної освіти так, щоб розвивались та реалізовувались пізнавальні можливості дітей старшого дошкільного віку, а взаємодію з дитиною необхідно спрямувати на формування пізнавального інтересу, пізнавальної самостійності й ініціативності. Головними критеріями в цьому разі будуть новизна, незвичність, несподіванка, невідповідність колишнім уявленням.

Погіршення екологічної ситуації в світі і в Україні зокрема, швидкі темпи розвитку суспільства зумовили впровадження в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти України нових нормативних документів, які передбачають екологічне виховання дітей дошкільного віку, формування в них елементів екологічної свідомості, відповідальності та культури. Реалізація екологічного виховання дошкільників можлива за допомогою відповідних методів, форм і технологій освітньо-виховної роботи з дітьми. Найефективніше усвідомлено правильне ставлення дошкільника до природи

відбувається в результаті використання вихователем практичних методів, а саме природничих ігор. Ігрова діяльність приносить дошкільникам велике задоволення, легко і швидко викликає позитивне ставлення до її змісту. Взаємозв'язок ігрової діяльності дітей із формуванням уявлень про природу – питання, малодосліджене в науці і не впорядковане в практиці. Так, можна припустити, що включення ігрових елементів у процес навчання дасть змогу сформувати у дошкільнят уявлення про навколишній світ, стане ефективним засобом екологічного виховання, навчить дітей дбайливого ставлення до природи, що нині актуально.

Педагоги і психологи приділяють велику увагу ігровій діяльності, бо вона виконує низку важливих функцій у розвитку особистості дитини. Наприклад, компенсаторна функція гри заснована на тому, що для дитини ігровий простір стає новою реальністю в реальності, створеній дорослими. Інакше кажучи, гра – це альтернатива дійсності, і тому вона має терапевтичну властивість, використовується для корекції стану та поведінки дитини. Але все ж головна функція гри – розвивальна: вона підвищує інтелект, сприяє чуттєвому сприйняттю світу й емоційному благополуччю дитини. Так, саме гра дасть дитині доступні для неї способи моделювання навколишнього життя, які роблять можливим освоєння, здавалося б, недосяжної для неї дійсності. Натомість природнича гра відображає внутрішню потребу дітей в активній діяльності, це засіб пізнання світу. У грі дошкільнята збагачують свій життєвий і чуттєвий досвід, вступають в певні відносини з однолітками і дорослими.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що основними структурними елементами гри є ігровий задум, сюжет або її зміст; ігрові дії, ролі, правила, які диктуються самою грою і створюються дітьми або пропонуються дорослими. На наш погляд, засвоєння знань про природу за допомогою гри викликає переживання у дітей, не може не впливати на формування в них дбайливого й уважного ставлення до об'єктів рослинного і тваринного світу. А екологічні знання, що викликають емоційну реакцію у дітей, увійдуть в їх самостійну гру, стануть її змістом, краще, ніж знання, вплив яких зачіпає лише інтелектуальну сферу. Так, оптимальною формою включення сюжетно-рольової гри в процес ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з природою є ігрові навчальні ситуації, які спеціально створюються вихователем і реалізуються в процесі пізнання природи і взаємодії з нею з метою вирішення конкретних дидактичних завдань на природознавчих заняттях, під час спостережень, мають певну дидактичну мету та насичені екологічним змістом.

Список використаної літератури:

1. Біда О.А. На шляху становлення педагогічного професіоналізму. *Вісник Черкаського університету*. 2009. Вип. 165. С. 12–14.
2. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1. С. 16–20.
3. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Київ, 2012. 423 с.
4. Скрипник Н.І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : монографія. Умань, 2012. 153 с.

Merkulova N., Ivanikova M. On the problem of the use of natural games in older preschool children

The article deals with the problem of using natural games in preschool children. The new worldviews and social problems facing humanity today are actualizing the problem of human attitude to nature, the correction of value orientations and the establishment of humanistic socio-moral positions regarding the use of nature by society.

The Concept of Environmental Education of Ukraine among the tasks of preschool education defines the formation of the foundations of ecological culture, moral and value orientation of the individual. It is well known that values are a necessary prerequisite for understanding the nature of nature, rethinking one's behavior within humanistic orientations toward nature. Therefore, the main subject of environmental education of preschoolers should be the formation of subjective reflection of the universal value of nature.

Preschool age is favorable for ecological education, because it is during this period that the foundations of the culture of communication and behavior of children in nature are laid. Special attention is needed for older preschool children, as they are beginning to form the basics of visual-action and visual-thinking types. Senior preschoolers are able to understand and understand the connections of the outside world.

Finding ways and means of developing the greening of older preschool children, creating the conditions for updating the creative resources of each preschooler is one of the priorities of modern preschool education. The cognitive process, play space of older preschool children should be a platform for the development of basic personal qualities in the context of greening: observation, curiosity, discretion, autonomy, creativity, interpersonal harmony, responsibility and others. Thus, the tutor should introduce natural games in the preschool education institution, which are aimed at forming emotional and value attitude towards nature. The problem of the use of natural games in older preschool children is specified in the basic normative legal documents: the Constitution of Ukraine (1996); Laws of Ukraine "On Education" (2017), "On Preschool Education" (2001). The modern development of pedagogical science in Ukraine provides justification and implementation of new methodological principles of education. The Laws of Ukraine "On Education", "On Preschool Education", state national programs "Education" and "Children of Ukraine" stipulate that the center of educational influence should be a child, and the aim is the formation of a socially active, creative, humanistic person. At the same time, special attention is paid to the unity of educational influences during the whole period of becoming a person, from early childhood.

The study revealed that overcoming the contradictions requires careful analysis, development and justification of pedagogical conditions for the use of natural games in older preschool children.

Key words: *ecological education, methods of ecological education, game, natural games, methodology.*

Н. М. Миськова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена узагальненню наукових поглядів щодо поняття «патріотизм». Виявлено, що патріотизм – це почуття, структура якого має три рівні та такі компоненти: любов до народу, Батьківщини, держави; діяльнису відданість Батьківщині; суспільно значущу цілеспрямованість; моральну стійкість; готовність до самопожертви; почуття власної гідності.

На основі порівняння понять «патріотичне виховання» та «національне виховання» уточнено поняття «патріотичне виховання дітей дошкільного віку». Окреслено основні напрями (народознавчий, українознавчий, краєзнавчий) та принципи (загальні і спеціальні) патріотичного виховання. З'ясовано, що завдання патріотичного виховання дітей дошкільного віку відображені в нормативних державних документах обов'язкового або ж дорадчого характеру, Державному стандарті дошкільної освіти України. Здійснено аналіз Базового компонента дошкільної освіти в контексті окресленої теми. Завдання патріотичного виховання дітей дошкільного віку представлено відповідно до освітніх ліній Базового компонента як Державного стандарту дошкільної освіти України. Розкрито мету та завдання парціальної програми національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина».

Виокремлено форми (заняття, екскурсії, свята) та методи патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Перелічено засоби (природа рідного краю, рідна мова, державна і народна символіка; народні ігри та іграшки; художня література) патріотичного виховання дошкільників. З'ясовано, що ефективність роботи в контексті виховання майбутнього громадянина-патріота залежить від вдалого поєднання методів та прийомів із засобами патріотичного виховання.

Наголошено на обов'язковому дотриманні діяльнсного підходу для забезпечення дієвості системи методів, прийомів та засобів патріотичного виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, завдання патріотичного виховання, діти дошкільного віку, патріотичні почуття.

Постановка проблеми. У світлі гострої соціальної кризи, суспільно-політичних подій, що склалися в нашій країні, проблема виховання любові та поваги до рідного краю, відчуття приналежності до свого народу, глибокої поваги до його надбань, усвідомлення необхідності та бажання захищати і відстоювати інтереси своєї Батьківщини набувають особливої актуальності. Завдання виховання національних і загальнолюдських духовних цінностей, усвідомлення особистістю свого громадянського обов'язку, утвердження якостей громадянина-патріота України знайшли відображення у Законі України «Про освіту», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр. та ін.

Українською державою на законодавчому рівні визнано дошкільну освіту обов'язковою первинною ланкою системи безперервної освіти та наголошено на її пріоритетності. Для здобуття дошкільної освіти створено мережу закладів, яка нині поповнюється новими закладами різних типів та форм власності. У контексті реформування системи

освіти відбувається удосконалення змісту та форм здобуття системи дошкільної освіти України, переглядаються підходи до організації взаємодії з вихованцями, окреслення актуальних напрямів виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання патріотичного виховання належить до кола наукових інтересів сучасних дослідників психолого-педагогічних аспектів формування особистості. Так, поняття «патріотизм» як базове в національно-патріотичному вихованні охарактеризовано у працях І. Беха, А. Богущ, Т. Поніманської, Ю. Руденко та ін. Дослідники П. Кононенко, К. Чорна, Г. Шевченко та ін. підґрунтям національно-патріотичного виховання визначають національну свідомість. У дослідженнях Н. Борисової, М. Єпіхіної, Н. Курило, С. Тесленко, Л. Шкретієнко та ін. розкрито засоби національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Незважаючи на ті соціально-політичні умови, що склалися в нашій країні, посилений інтерес

науковців та практиків до особливостей, змісту та засобів виховання почуття патріотизму в підростаючого покоління, питання патріотичного виховання дітей дошкільного віку потребує подальшого дослідження та уточнення.

Мета статті полягає в уточненні поняття «патріотичне виховання», виокремленні особливостей патріотичного виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження питання національно-патріотичного виховання вимагає характеристики сутності поняття «патріотизм», «патріотичне виховання», «національне виховання». У філософському словнику «патріотизм» охарактеризовано як моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість їй, гордість за її минуле і сучасне, прагнення захистити інтереси Батьківщини [1].

На думку І. Беха, патріотизм – це безумовне і високо смислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе, причому воно має характеризуватися самозначущістю та пов'язуватися із життєвизначальними орієнтирами особистості [2].

У структурі патріотизму Л. Кулішенко виокремлює три духовні рівні патріотизму: 1) любов до своєї родини, народу, рідного краю, слова; 2) усвідомлення власного обов'язку стати на захист інтересів народу; 3) готовність служити Батьківщині, готовність займатися справою, яка вища за власні інтереси. Наявність третього рівня патріотизму, на думку дослідниці, свідчить про сформованість національно-патріотичної свідомості особистості [6]. Розглядаючи структуру почуття патріотизму І. Бех зазначає, що необхідними та достатніми в контексті цілісності доцільно вважати такі компоненти: любов до народу, Батьківщини, держави; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; моральна стійкість; готовність до самопожертви; почуття власної гідності [3].

Виховання зазначених компонентів у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді визначається метою патріотичного виховання, яке розглядається як «складова частина національного, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин» [4, с. 5]. У Концепції національно-патріотичного виховання студентів національне виховання характеризується як «історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, тра-

дицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх в дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації» [5, с. 5].

Враховуючи психологічні та вікові можливості дітей дошкільного віку, з огляду на представлені тлумачення понять «патріотизм», «патріотичне виховання», «національне виховання» вважаємо що в контексті виховання дітей дошкільного віку доцільно вживати поняття «патріотичне виховання». Таким чином, патріотичне виховання дітей дошкільного віку розглядаємо як цілеспрямовану, систематичну взаємодію учасників освітнього процесу з метою формування у вихованців патріотичних почуттів, усвідомлення власної приналежності до українського народу та майбутнього своєї держави.

Дослідниця Л. Шкретієнко виокремлює основні напрями виховання патріотичних почуттів: народознавчий (суб'єктивне ставлення до батьків, родини, роду, народу); українознавчий (ціннісне ставлення до духовного світу своєї нації: історії, культури, мови, традицій, звичаїв, символів); краєзнавчий (суб'єктивне ставлення до місця народження, проживання, знання про вулицю, місто, край, природу) [6, с. 63–64].

У листі МОН України «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році» зазначається, що формування патріотизму в українському суспільстві залишається першочерговим завданням для системи освіти України [7]. Отже, при конструюванні та організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти варто враховувати, що патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні (дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей) та спеціальні (принцип національної свідомості, принцип самоактивності й саморегуляції, принцип полікультурності, принцип соціальної відповідності, принцип історичної і соціальної пам'яті, принцип міжпоколінної наступності) принципи виховання.

Основним освітнім орієнтиром у діяльності закладу дошкільної освіти є Базовий компонент як Державний стандарт дошкільної освіти України (БКДО). З огляду на зазначене вище, виокремимо у змісті БКДО завдання патріотичного виховання дітей дошкільного віку. В освітній лінії «Дитина в соціумі» зазначено такі завдання: формування уявлення у дитини про країну, народи, нації, суспільство, людство; виховання готовності сприймати соціальний досвід, робити добрі вчинки. Завдання патріотичного виховання відображені в освітній лінії «Дитина у природному довкіллі»: формування моральних норм гуманної взаємодії з природним довкіллям; виховання любові до при-

роди, рідного краю. Освітня лінія «Дитина у світі культури» представлена такими завданнями патріотичного виховання: залучення дітей до надбань національної культури; формування ціннісного ставлення до українських мистецьких традицій та творів українських митців; виховання інтересу до українського декоративно-прикладного мистецтва. В освітній лінії «Гра дитини» виокремлено завдання знайомити з українськими народними іграшками та місцями їх виготовлення. А в освітній лінії «Мовлення дитини» висувається завдання формувати уявлення в дітей про українську мову як державну, вміння вести діалог, використовуючи етикетну українську лексику. Окреслені у БКДО завдання патріотичного виховання конкретизовані та систематизовані за віковими групами дітей (молодша, середня, старша) в чинних комплексних освітніх програмах розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку [8].

Завдання патріотичного виховання відображені також у парціальній програмі національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина», мета якої полягає у «вихованні національно-патріотичної особистості дитини в дошкільному віці; забезпечення освітнього процесу відповідною інформацією, змістом, методичними складниками, практичними порадами» [9, с. 9].

У листі МОН України «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» підкреслено, що патріотичне виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти здійснюється «через різні складники організації діяльності закладу, окреслюється у його річному плані роботи, перспективних і календарних планах освітньої роботи і охоплює усіх учасників освітнього процесу» [10].

Аналіз науково-методичної літератури та практичний досвід дають змогу виокремити форми організації патріотичного виховання дітей дошкільного віку: заняття, екскурсії, свята і розваги, ігрова діяльність, оповідальні години тощо.

Серед дієвих методів і форм організації патріотичного виховання в умовах закладу дошкільної освіти М. Єпіхіна та Н. Курило називають екскурсії вулицями рідного міста, до історичних пам'яток, визначних місць, розповіді вихователя, бесіди з цікавими людьми, узагальнюючі бесіди, розгляд ілюстративних матеріалів, читання та інсценування творів художньої літератури, заняття; ігри; розв'язання проблемних ситуацій, запрошення членів родин у дитячий садок, спільні з родинами виховні заходи, зустрічі з батьками за межами дошкільного закладу, за місцем роботи, участь у громадському житті міста тощо [11, с. 96–99].

Авторський колектив парціальної програми національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» підкреслює, що в патріотичному вихованні дошкільників

пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють розвитку ініціативи і творчості, а серед методів патріотичного виховання виокремлює такі: спостереження в поєднанні з художніми засобами (художні, музичні твори, репродукції картин тощо); екскурсії (видатні місця, музеї, виставкові зали); бесіди (із використанням прийомів порівняння, звернення до досвіду, індивідуальних завдань); безпосередня участь дітей в охороні довкілля; участь у народних традиційних святах; використання усіх жанрів фольклору; ознайомлення з народно-ужитковим мистецтвом [9].

Отже, окреслимо засоби патріотичного виховання: природа рідного краю, рідна мова, державна і народна символіка; фольклор; народні ігри та іграшки; національне мистецтво; народний календар; родинно-побутова культура; народні традиції та ін.

Серед засобів патріотичного виховання Л. Шкрібтієнко виокремлює художню літературу, оскільки «в літературі відображається прагнення, ідеали, героїчні вчинки народу, змальовуються картини народного побуту, праці – усе, що потрібно для наслідування та перенесення у практичне життя» [6, с. 88].

Розглядаючи ТРВЗ як засіб формування любові до рідного міста, О. Олексюк та С. Заволока виокремлюють педагогічні умови патріотичного виховання дітей дошкільного віку, серед яких: створення педагогом розвивального комфортного середовища; компетентне керівництво ігровою діяльністю з боку дорослого, створення різних моделей життєвих ситуацій; поглиблення знань дітей про рідне місто; реалізація конструктивної взаємодії педагогів і батьків [12].

Поділяючи думку О. Олексюк та С. Заволоки, вважаємо за доцільне підкреслити, що основою патріотичного виховання, на нашу думку, є дотримання діяльнісного підходу у взаємодії з дошкільниками. До прикладу, природа рідного краю буде ефективним засобом патріотичного виховання, якщо діти не просто будуть спостерігати за об'єктами живої та неживої природи, а будуть залучені до активного догляду за найближчим природним довкіллям: догляд за квітами на квітнику, захист дерев від шкідників, виготовлення годівничок взимку для птахів та поїлок для комах влітку, прибирання навіть маленької галявинки в найближчому сквері, парку, лісі. Адже все, що навколо, – то «дім» кожного з нас, а любов до рідного дому проявляється щирою щоденною турботою про нього.

Аналіз досвіду діяльності закладів дошкільної освіти дозволяє стверджувати поширення явища створення педагогічними колективами загальноносадових або ж групових міні-музеїв із метою подальшого використання їх як засобу патріотичного виховання. Щоб експонати мінімузею

сприяли реалізації завдань патріотичного виховання, вихованці мають брати активну участь у створенні такого музею, розпочинаючи від ідеї створення, вибору тематики, планування подальших дій, пошуку експонатів та аргументованих доводів, чому саме цьому експонату буде надано почесне місце в нашому мінімузеї.

Висновки і пропозиції. Отже, патріотичне виховання дітей дошкільного віку – одна з актуальних проблем системи дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Вивченню спектра дієвих засобів, методів та прийомів виховання патріотичних почуттів присвячено роботи багатьох сучасних науковців. Незважаючи на це, проблема виховання діяльнісного патріотизму в дошкільників продовжує перебувати у фокусі наукових досліджень та практичних пошуків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності активних форм взаємодії педагогів із родинами вихованців як обов'язкової умови патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1986. 590 с.
2. Бех. І. Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання. *Рідна школа*. 2015. № 1-2. С. 3–6.
3. Кулішенко Л.А. Проблеми національного виховання у засобах масової інформації : Навчальний посібник. Суми : СумДУ, 2007. 173 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: [https://osvita.ua/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154)

legislation/Ser_osv/47154 (дата звернення: 10.03.2020)

5. Концепція національно-патріотичного виховання студентів Донбаської державної машинобудівної академії. Краматорськ : ДДМА, 2017. 18 с.

6. Шкрєбтєнко Л.П. Виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2019. 298 с.

7. Лист МОН України «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році».

8. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 3–23.

9. Каплуновська О.М., Кичата І.І., Палець Ю.М., Рейпольська О.Д. «Україна – моя Батьківщина»: Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.

10. Лист МОН України «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqVM0APKMTZFNm9obmZoTjg/view> (дата звернення: 10.03.2020)

11. Єпіхіна М.А., Курило Н.О. Формування основ патріотичного виховання у дошкільників засобами народознавства. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 1 (40). С. 96–99.

12. Олексюк О., Заволока С. Формування любові до рідного міста у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 380–385.

Myškova N. Patriotic upbringing of pre-school children under conditions of pre-school education

The article deals with the generalization of scientific views on the concept of "patriotism". It is revealed that patriotism is a feeling, the structure of which is composed of three levels and components: love for the people, the Motherland, the state; active dedication to the Motherland; socially meaningful commitment; moral stability; readiness for self-sacrifice; dignity.

On the basis of the comparison of the terms «patriotic education» and «national education» the term «patriotic education of pre-school children» has been clarified. The basic directions (ethnographic education, Ukrainian studies, regional ethnography) and principles (general and special) of patriotic education have been outlined. It has been found out that the tasks of patriotic education of pre-school children are reflected in the normative state documents of obligatory or advisory nature, the State standard of pre-school education of Ukraine. The Basic Component of Pre-School Education has been analyzed in the context of the outlined topic. The task of patriotic upbringing of pre-school children is presented according to the educational lines of the Basic component as the State standard of pre-school education of Ukraine. The purpose and objectives of partial program of national-patriotic upbringing of pre-school children «Ukraine is my Motherland» have been revealed.

The forms (classes, excursions, holidays) and methods of patriotic education of pre-school children have been singled out. The means (nature of the native land, native language, state and national symbols; folk games and toys; fiction) of patriotic education of preschoolers have been counted. It has been found out that the effectiveness of work in the context of educating the future patriot citizen depends on the successful combination of methods and techniques with the means of patriotic education.

The emphasis is placed on the mandatory adherence to the activity approach to ensure the effectiveness of the system of methods, techniques and means of patriotic upbringing of pre-school children under the conditions of pre-school educational institution.

Key words: patriotism, patriotic education, tasks of patriotic education, pre-school children, patriotic feelings.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.21>

Г. С. Мільчевська

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Г. Ель Хатрі

здобувач вищої освіти другого рівня (магістерського)
спеціальності «Соціальна робота»
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Н. О. Малютіна

здобувач вищої освіти другого рівня (магістерського)
спеціальності «Соціальна робота»
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ТРЕНІНГОВА РОБОТА В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА У ГРОМАДІ

У статті проаналізовано тренінгову роботу в умовах закладів освіти та у громаді, висвітлено погляди сучасних вчених щодо ефективності проведення тренінгів як для педагогів та їхньої педагогічної діяльності, так і для територіальних громад. Автори зазначають, що нині в Україні триває процес децентралізації як реформа, що дає змогу країні йти шляхом прогресу. Головною подією децентралізації стало ухвалення 5 лютого 2015 р. Закону «Про добровільне об'єднання територіальних громад». Для розбудови потенціалу громади різні міжнародні та громадські організації проводять тренінги. Щоб провести ефективно будь-який захід, необхідно, перш за все, оцінити потребу громади та особливості регіону. У матеріалах публікації підкреслено значну роль тренінгів як одного з активних методів групової роботи з молоддю і відповідального управління громадою. Навчання у форматі тренінгових занять має складну технологічну структуру, в якій тренер забезпечує умови для комунікації між усіма учасниками. Автори характеризують тренінг як процес запланованих змін людини, спрямованих на її особистісний і професійний розвиток шляхом набуття, аналізу й переоцінки власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії. Тренінг є ефективною формою роботи щодо засвоєння знань та формування умінь і навичок, сприяє організації взаємодії, створює можливості спілкування у довірливій атмосфері й неформальній обстановці, впливає на пізнання учасником себе та довкілля. Підкреслено, що соціально-просвітницький тренінг спрямований на надання інформації, оволодіння знаннями, формування вмінь, знань і навичок, що сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки, усвідомлення потреб і мотивів, підготовку фахівців, навчання спеціалістів, що працюють із молоддю у сфері освіти та у громаді. У статті підкреслюється, що тренінги здійснюють комплексний вплив на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей педагогів у різних закладах освіти та на спільноту у громаді. Актуальною темою тренінгів є відповідальне управління громадою. На основі теоретичного аналізу автори акцентують на тому, що доцільно проводити тренінги і для ефективного навчання молоді, адже їх ресурс є необхідним для подальшого розвитку громади та держави загалом.

Ключові слова: тренінг, тренінгові роботи, заклади освіти, громада.

Постановка проблеми. В Україні триває процес децентралізації як реформа, що дає змогу країні йти шляхом прогресу. Головною подією децентралізації стало ухвалення 5 лютого 2015 р. Закону «Про добровільне об'єднання територіальних громад». Ухвалення Закону дало початок дуже важливому процесу укрупнення базових територіально-адміністративних одиниць в Україні, яких до реформи було надзвичайно багато, але ефективність діяльності органів влади там була низька. Так, наприклад, до реформи в Україні існувало 11 520 територіальних громад: із них 458 міських,

783 селищних і 10 279 сільських. Після завершення об'єднувального процесу заплановано створення понад 1500 потужних дієздатних громад. Об'єднання не робить громади автоматично заможними: з'являється більше повноважень і грошей. Але це ще не означає розвиток. Для успіху потрібні лідери, готові діяти рішуче, професіонали, здатні залучити й ефективно використати кошти, керівники, готові нести відповідальність за свою роботу перед людьми і державою.

Для розбудови потенціалу громади різні міжнародні та громадські організації проводять

тренінги. Щоб провести ефективно будь-який захід, необхідно насамперед оцінити потребу громади та особливості регіону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізувавши велику кількість наукових та літературних джерел, ми з'ясували, що в працях Ю. Ємельянової, В. Захарової, М. Хрящової, Г. Ковальової, Л. Петровської, М. Рогинського, А. Ситникова, І. Вачкової та інших значна увага приділена розробці та проведенню психологічного та соціально-психологічного тренінгів. Зарубіжні науковці, наприклад, Г. Паркер, Р. Кропп, С. Бішоп, Д. Тейлор, Р. Баклі, Д. Кейлл, Ф. Бурнард, Л. Рай, Е. Крістофер, Л. Сміт розробили спеціальні тренінги, що націлені на конкретні завдання, переважно на досягнення успіху в бізнесі. До того ж такі вчені, як Н. Зимівець, Н. Лещук, Т. Авельцева, Т. Мірошніченко та Г. Ковганич, розглядають соціально-просвітницький тренінг, що спрямований на надання інформації, оволодіння знаннями, формування вмінь, знань і навичок, які сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки, усвідомлення потреб і мотивів, підготовку фахівців, навчання спеціалістів, що працюють із молоддю у сфері освіти та у громаді.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічні джерела та надати порівняльну характеристику тренінгової роботи в умовах закладів освіти та у громаді.

Виклад основного матеріалу. Слово «тренінг» походить від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати, дресирувати». Тренінг – це одночасно і цікавий процес пізнання себе та інших, і спілкування, і ефективна форма опанування знань, інструмент для формування вмінь і навичок, форма розширення досвіду. Основна мета тренінгових занять – набуття нових навичок, удосконалення наявних, що дасть змогу більш ефективно здійснювати педагогічний процес. Педагогічний тренінг – це засіб впливу на особистість педагога, орієнтований на застосування активних методів групової діяльності з метою розвитку професійної компетентності. Члени тренінгової групи (в контексті нашої теми – викладачі) можуть проявляти і виражати різні емоції, переживати безліч почуттів, брати або не брати участь у розв'язанні власних ситуацій, ставати учасниками ситуацій інших членів групи. У будь-якому разі це можна розглядати як набуття особистого досвіду, розвиток особистості. Незалежно від того, чи був успішний учасник тренінгу, він уже не може жити, як раніше, оскільки в нього з'явився новий досвід. Усвідомлення й розуміння себе або ситуації може з'явитися пізніше – це так званий тренінговий ефект. Він може настати й через досить великий проміжок часу. Прогнозування в цьому разі неможливе. Як тренінговий ефект, можуть з'явитися нові стереотипи поведінки, підвищена

сенсорна чутливість, образливість, залежність від тренінгу тощо. Великий внесок у розвиток тренінгової роботи зробив К. Левін – германо-американський психолог, який запровадив Т-тренінги – перші тренінгові групи, що являють собою навчальні лабораторії. На його думку, звичайно легше змінити людей, зібраних у групу, ніж змінити кожного з них окремо, адже найбільш ефективно особистість може змінювати свої погляди й установки, саме знаходячись у групі. Вченим був розроблений підхід до вивчення діяльності груп – «діюче дослідження». Із цього приводу підкреслимо, що, на думку Ю. Ємельянова, «тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння різними видами діяльності». Пан Л. Шнейдер вважає, що тренінг є засобом впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду у сфері міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності у спілкуванні. А от А. Петровська дає таке визначення тренінгу – це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності» [15]. Вже у 90-х роках в Україні почала формуватися національна школа тренінгу (за сприяння вчених і практиків Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Інституту психології ім. Г. Костюка, Інституту соціальної і політичної психології й інших освітніх і науково-дослідних установ).

Нині тренінгова робота широко застосовується у всіх закладах освіти та територіальних громадах. На думку А. Галімової (Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»), тренінг є технологією активного навчання, особливостями є наявність групового процесу, активність учасників, мета навчання і принцип «тут і зараз».

Відповідно до Закону України від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР «Про місцеве самоврядування в Україні», територіальна громада – жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр [18].

Тренінгова група – це спеціально створена група викладачів, батьків, учнів, студентів. Учасники за допомогою модератор-тренера включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15–20 осіб, саме така кількість людей дає змогу оптимально використати час та ефективно навчати людей. Робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по-різному, але доцільно уникати «аудиторного» та «шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються колом або півколом, – це сприяє

створенню неформальної атмосфери, забезпечує змогу кожного бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання в тренінговій групі, – це правила, яких має дотримуватися кожен учасник. Основними є такі: цінування часу; ввічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; «стоп»; «піднята рука»; зворотний зв'язок.

Необхідно зауважити, що кожне заняття варто ретельно спланувати, заздалегідь запросити учасників, підготувати усе необхідне. Слід звернути увагу на зовнішню організацію тренінгу (підготовку приміщення, обладнання, розміщення меблів), використання та підготовку комплексно-методичного забезпечення (роздаткового матеріалу, музичного та використання відео). Зауважимо, що особливу атмосферу на тренінгах створює використання спеціальної «екіпіровки», тобто предметів, які виконують роль наочності, покращують його естетичне оформлення, сприйняття та усвідомлення змісту. Ними можуть бути кошик, глечик, пісковий годинник, макет дерева, іграшки, повітряні кульки тощо. Ефективні тренінги тривають впродовж двох і більше днів. Під час них учасники та учасниці можуть здійснити самооцінку своїх лідерських якостей та лідерського потенціалу, дізнатись про стилі та інструментарій взаємодії, ведення переговорів та засідань, делегування повноважень, діляться досвідом, як краще запобігати психологічному вигоранню тощо.

Не менш важливою є робота з молоддю, адже їх ресурс є необхідним для подальшого розвитку громади. Для молоді проводяться регіональні тренінги з підвищення компонента участі. Основною метою заходу є підвищення рівня участі дітей та молоді в житті громади. Учасники тренінгу отримують знання, необхідні для проведення навчальних заходів, що, своєю чергою, мають сприяти активному залученню молодих людей до процесів прийняття рішень у муніципалітетах. Зазвичай корисно, якщо в такому тренінгу беруть участь працівники молодіжних центрів, керівництво дитячих та молодіжних рад, випускники програми «Молодіжний працівник» та інші активні учасники реалізації молодіжної політики.

Разом із тим, за умови чіткої організації, дотримання методики проведення, тренінгові заняття сприяють розвитку творчого мислення, формуванню практичних умінь та навичок; вони стимулюють і підвищують інтерес до нових знань, активізують сприйняття матеріалу, спонукають до самоосвіти; створюють позитивний мікроклімат у колективі, творчу, доброзичливу атмосферу, забезпечують створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу педагогів, підвищують рівень навчально-виробничого процесу

та якість підготовки кваліфікованих робітників. Тому у процесі вирішення багатьох завдань ефективними вважаємо тренінгові технології, що належать до інтерактивних технологій навчання, оскільки робота може здійснюватися у великих і малих групах викладачів, а основними принципами є спілкування, дискусія, порозуміння, спільний пошук.

У сучасних умовах українське освітнє законодавство разом із традиційним терміном «навчальний заклад» дедалі частіше використовує термін «заклад освіти». Відповідно до Закону України «Про освіту», в Україні діють такі типи навчальних закладів: дошкільні, середні (середня загальноосвітня школа, навчально-виховні комплекси), навчальні заклади соціальної допомоги та реабілітації, позашкільні, професійно-технічні, вищі, заклади післядипломної освіти. Тому тренінгову роботу ефективно проводити для педагогів, вихователів закладів дошкільної освіти, шкіл, ліцеїв, коледжів, училищ, в університетах, інститутах та академіях.

Навчання у форматі тренінгових занять має складну технологічну структуру, в якій тренер забезпечує умови для комунікації між усіма учасниками. Умови побудови такого процесу вивчав американський дослідник Д. Колб [16]. Він запропонував процес взаємодії в навчанні як послідовну зміну чотирьох фаз: 1) конкретного досвіду – тренер створює умови, де учасник набуває чи актуалізує конкретний свій досвід на основі вже існуючого; 2) рефлексивного спостереження – створення умов для аналізу набутого досвіду, обговорення спостережень, пов'язаних із його отриманням; 3) абстрактної концептуалізації – вираження власних висновків, зроблених на попередньому етапі, визначення їх відповідно до наукових теорій, які мають відношення до основного змісту навчальної програми; 4) активне експериментування – перевірка на практиці визначених гіпотез, використання отриманої раніше інформації. Особливість тренінгового процесу полягає в тому, що він реалізується в межах шести тісно пов'язаних між собою компонентів, що були запропоновані директором Міждисциплінарного центру дидактики вищої школи Більфельдського університету В.-Д. Вебером: цільова група, мета, зміст, методи, учасники, тренер та рамкові умови [17]. Від цільової групи (учасників) залежить мета, визначається зміст тренінгового процесу, відповідно до якого підбираються методи тренінгу. Реалізація мети здійснюється через взаємодію суб'єктів освітньої діяльності (учасників та тренера), яка обмежена деякими умовами (врахування особливих умов просторової організації навчального процесу: стан приміщення, підбір необхідного роздаткового матеріалу, таймінг тощо). Разом із тим успіх навчального процесу

залежить від кваліфікації та досвіду соціального педагога-тренера.

Під час проходження децентралізації актуальною темою тренінгів є відповідальне управління громадою. Якщо громада вже сформована та діє, але немає бажаних результатів, проводяться тренінги на тему «Як активізувати та згуртувати громаду?». Під час обговорення між усіма учасниками заходу можна знайти відповіді на важливі питання щодо шляхів активізації та гуртування мешканців громади, а саме: створення громадських організацій та ініціативних груп; проведення опитування, вивчення громадської думки, анкетування; проведення конкурсів, акцій; інформаційні кампанії про події в громаді; проведення тренінгів, лекцій щодо згуртування, формування команди, лідерства; навчання депутатів щодо налагодження комунікацій із жителями; створення відділів по зв'язках із громадськістю / введення посади прес-секретарів; створення засобів комунікації (сайт, радіо, газета, соціальні мережі); проведення благодійних акцій; фестиваль традицій регіону; створення молодіжних центрів, центрів дозвілля, клубів за інтересами з вільним доступом до інтернету; створення зони відпочинку та спорту в громаді; заохочення активістів (премії, подарунки); спортивні заходи, пікніки, культурно-масові заходи за участі і за потребою молоді; толоки; залучення молоді до управління громадою; проведення круглих столів відповідної тематики; проведення громадських слухань щодо обговорення проблемних питань; створення кооперативів за галузями; зустрічі з публічними особами; концерти для старшого покоління; показ ретро-фільмів; конкурс аматорського відео, фото про життя громади; майстер-класи з володіння навичками (дизайнер, акторська майстерність, танці, візаж, манікюр); відновлення давніх забутих традицій; поїздки по обміну досвідом з іншими громадами, країнами; облаштування громадських просторів; створення та оприлюднення громадського бюджету (у вигляді буклетів, листівок, газети, на інтернет-сторінці громади); публічний звіт голови об'єднаної територіальної громади та керівників громадських закладів. Грантові організації активно підтримують розвиток спроможних освітніх мереж об'єднаних громад, де на тренінгах навчають представників таких громад приймати обґрунтовані рішення щодо формування і оптимізації освітньої мережі та ефективно втілювати їх у життя. Не залишилися і осторонь реформи в соціальній сфері. Нині активно проводяться тренінги на тематику розвитку соціальних послуг у громадах, тим паче, що активні громади та такі, які прагнуть до розвитку, в соціальних установах проводять роботу з кризовими сім'ями через фахівців із соціальної роботи. Також необхідно

оцінювати можливості надання якісних соціальних послуг громадою, оскільки не у всіх громадах є центри надання соціальних послуг для вразливих чи потребуючих осіб. Під час відповідних тренінгів представники громад навчаються, яким чином можна забезпечити належний рівень послуг, вдосконалити свої установи чи створити нову, навіть працювати на партнерських засадах із громадами, де такі установи вже успішно функціонують. Усі переваги та недоліки створення нових послуг чи вдосконалення наявних для мешканців громади можна опрацювати на спеціалізованих тренінгах.

Є один цікавий інструмент для розвитку спільнот – гра «Світ громад». Для прикладу, Український фонд соціальних інвестицій поширює в громадах, де провадиться його діяльність, брендovanу фондом настільну гру «Світ громад» як інструмент навчання, активізації та розвитку громад. Настільна гра орієнтована на керівників та менеджерів змін у жанрі соціального симулятора. Ігрова механіка максимально наближена до реального життя і перемогти в грі можна, лише кооперуючись та взаємодіючи. Гра задумувалась і розроблялась як інструмент автоматизації навчання (в тому числі і самонавчання) для людей, яким не байдужі громади, в яких вони проживають. Це відповідь на стандартні та нецікаві підходи до розвитку громад і впровадження реформ.

Висновки та пропозиції. Отже, громада – це середовище безмежного вдосконалення та розвитку кожної людини, де завдяки правильно оціненим потребам можливі успішне та якісне навчання та побудова процвітаючої громади. Здійснений аналіз дає змогу дійти висновків, що різноманіття тренінгових підходів, що базуються на концептуальних положеннях різних шкіл і напрямів психолого-педагогічних наук, серед яких психоаналіз, гуманістична психологія тощо, свідчить про поширеність і розгалуженість тренінгу, його універсальність і, головне, перспективність. Хочемо зауважити, що тренінгові технології – це найсучасніша методика навчального процесу, що дає змогу залучати педагогів та соціальних працівників до творчої співпраці, активізувати їхнє ставлення до набуття знань, умінь і навичок за короткий час. Безумовно, роботу за тренінговою технологією необхідно вдосконалювати та розвивати. Завдяки ефективно проведеним тренінгам збагачується та розвивається потенціал громад. Найбільш поширені такі заходи для молоді і проводяться з метою підвищення компонента їх участі у житті громади. Але чим ефективніше ми будемо запроваджувати цю форму навчання, тим якісніше сформується в соціальних педагогів уявлення не лише про педагогічну майстерність, а й переконання в необхідності її розвитку.

Список використаної літератури:

1. Бочаріна Н.О. Арт-терапія як засіб корекції адиктивної поведінки. *Інноваційні арт-терапевтичні технології*. 2019. С. 118.
2. Злочевська Л.С. Арт-терапія у професійному самовизначенні учнівської молоді. *Професійно-технічна освіта*. 2013. № 1. С. 46–49.
3. Копитин А.И. Руководство по групповой арт-терапии Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
4. Куб'як Н. Арт-терапія як засіб реабілітації дітей та підлітків, які постраждали від насильства. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 квіт. 2014 р. / ТНПУ ; [за заг. ред. О. Кікінежді]. Тернопіль. 2014. С. 556–558.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь. 2003. 256 с.
6. Полозюк Ю. Застосування технік фототерапії в діяльності психолога. *Психолог*. 2014. № 23. С. 21–23.
7. Титаренко О., Каткова Т. Арт-терапія як засіб розвитку творчого потенціалу підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, т. 2. С. 19–23.
8. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 336 с.
9. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». *Практична психологія та соціальна робота*. 2015. № 2. С. 42–46.
10. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
11. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
12. Алексєєва С.В., Гриценко І.А., Закатнов Д.О., Кузьмінська Л.Д., Орлов В.Ф. Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів : навчальний посібник / за ред. Д.О. Закатнова. Житомир : «Полісся», 2019. 200 с.
13. Баранова В.П. Тренінг як інтерактивний метод формування компетенції професійного саморозвитку у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Казанського технологічного університету*. 2014. С. 313–316.
14. Галімов А.В. Дослідження можливостей соціально-психологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. 1. С. 42–47.
15. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. 176 с.
17. Профессиональная кухня тренера: из опыта работы неформального образования в третьем секторе / В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич и др. ; ред. Е. Карпиевич, В. Величко. Санкт-Петербург : Невский проспект, 2003. 256 с.
18. Закон України від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР «Про місцеве самоврядування в Україні».

Milchevska H., El Khatri H., Maliutina N. Training work in the conditions of education institutions and in the community

The article analyzes the training work in the context of educational institutions and in the community, outlines the views of modern scholars on the effectiveness of training for teachers and their pedagogical activities and for territorial communities. The authors point out that the process of decentralization in Ukraine is continuing as a reform, allowing the country to go the way of progress. The main event of decentralization was the adoption, on February 5, 2015, of the Law on Voluntary Association of Territorial Communities. To build community capacity, various international and non-governmental organizations provide training. In order to effectively carry out any event, it is necessary, first of all, to assess the community's needs and the specificities of the region. The publication emphasizes the significant role of training as one of the active methods of group work with young people and responsible community management. Training in the format of training sessions has a complex technological structure in which the trainer provides the conditions for communication between all participants. The authors characterize training as a process of planned change of a person aimed at his personal and professional development by acquiring, analyzing and re-evaluating his own life experience in the process of group interaction. Training is an effective form of work on the acquisition of knowledge and skills, promotes the organization of interaction, creates opportunities for communication in a trusting atmosphere and informal environment, affects the knowledge of the participant and the environment. It is emphasized that social and educational training is aimed at providing information, knowledge acquisition, formation of skills, knowledge and skills that will contribute to the conscious choice of behaviors, awareness of needs and motivations, training of specialists, training of specialists in youth and education. The article emphasizes that trainings exert a complex influence on the development of professionally oriented personal qualities of teachers in different educational institutions and on the community in the community. A relevant topic of the training is responsible community management. Based on the theoretical analysis, the authors emphasize that it is advisable to conduct trainings for the effective education of young people, since their resources are necessary for the further development of the community and the state as a whole.

Key words: training, training works, educational institutions, community.

UDC 351.851:614.225

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.22>**O. I. Pylypyshyn**

Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor,
Assistant Professor of the Higher Education Pedagogy and Social Sciences Department Meeting
I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University

L. M. Lykha

MSN, Assistant Professor, Senior Laboratory Technician
Department of Clinical Immunology, Allergology and General Patient Care
I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University

SOCIAL, ECONOMIC, HISTORICAL AND POLITICAL TRENDS AFFECTING THE ROLE OF NURSES EDUCATION

The article is devoted to the analysis of socio-economic, historical and other factors that influence the quality of nursing education. The globalization and integration of modern society, the recognition by the world community of the problem of physical, moral and social health as the main indicator of socio-economic maturity, culture and success of the state, social demand for the quality of medical services determine the special requirements for the professional activity of medical personnel.

It has proved that the nurse must have a thorough knowledge of clinical thinking, fundamental and specialized knowledge and skills in complex patient care, medical care, and proactive health care activities in accordance with the world professional standards, standards of professional morality and ethics that complies with the principle of humanity.

Nurses are considered to be informational intermediaries – persons, through whom the public receives some information about disease prevention and health promotion. And they can also significantly affect patients and their families to prevent illnesses. Due to educational activities, medical staff achieves competence and confidence in practice. Many challenges and opportunities are ahead for nurse's education in the delivery of health care as this nation moves forward in the XXI century. The foremost challenge for nurses is to be able to demonstrate, through research and action, that a definite link exists between education and positive behavioral outcomes of the learner. In this era of cost containment, government regulations, and healthcare reform, the benefits of patient and staff education must be made clear to the public, to healthcare employers, to healthcare providers, and to payers of healthcare benefits. To be effective and efficient, nurses must be willing and able to work collaboratively with other members of the healthcare team to provide consistently high-quality care to the patient. The responsibility and accountability of nurses for the delivery of care to the consumer can be accomplished, in part, through education based on solid principles of teaching and learning. The key to effective education for patients, families, and nursing staff is the nurse's understanding of and ongoing commitment to the role of educator.

Key words: *education process, teaching, instruction, learning, patient education, staff education, barriers to education, obstacles to learning.*

Problem statement. Patient education has long been considered a major component in the repertoire of standard care giving by the nurse. The role of the nurse as educator is deeply entrenched in the heritage and development of the profession. Since the mid-1800s, when nursing was first acknowledged as a unique discipline, the responsibility for teaching has been recognized as an important healthcare initiative assumed by nurses. The focus of teaching efforts by nurses was not only on the care of the sick, but also on educating other nurses for professional practice.

Florence Nightingale, the founder of modern nursing, was the ultimate educator.

Not only did she develop the first school of nursing, but she also devoted a large portion of her career to educating those involved in the delivery of health care. Nightingale taught nurses, physicians, and health officials about the importance of proper

conditions in hospitals and homes to assist patients in maintaining adequate nutrition, fresh air, exercise, and personal hygiene to improve their well-being. By the early 1900s, public health nurses in this country clearly understood the significance of education in the prevention of disease and in the maintenance of health (Chachkes & Christ, 1996) [1].

For decades, then, patient teaching has been recognized as an independent nursing function. Nurses have always educated others – patients, families, and colleagues – and it is from these roots that nurses have expanded their practice to include the broader concepts of health and illness (Glanville, 2000) [2].

As early as 1918, the National League of Nursing Education (NLNE) in the United States [now the National League for Nursing (NLN)] observed the importance of health teaching as a function within

the scope of nursing practice. This organization recognized the responsibility of nurses for the promotion of health and the prevention of illness in such settings as schools, homes, hospitals, and industries. Two decades later, the NLNE declared that a nurse was fundamentally a teacher and an agent of health regardless of the setting in which practice occurred (National League of Nursing Education, 1937) [3].

By 1950, the NLNE had identified course content dealing with teaching skills, developmental and educational psychology, and principles of the educational process of teaching and learning as areas in the curriculum common to all nursing schools (Redman, 1993). The implication was that nurses were to be prepared, upon graduation from their basic nursing program, to assume the role as teacher of others. The American Nurses Association has for years promulgated statements on the functions, standards, and qualifications for nursing practice, of which patient teaching is an integral aspect. In addition, the International Council of Nurses has long endorsed education for health as an essential requisite of nursing care delivery. Today, state nurse practice acts (NPs) universally include teaching within the scope of nursing practice responsibilities. Nurses are expected to provide instruction to consumers to assist them to maintain optimal levels of wellness, prevent disease, manage illness, and develop skills to give supportive care to family members. Nursing career ladders often incorporate teaching effectiveness as a measure of excellence in practice. The more recent development of clinical pathways, also referred to as critical pathways, has led to a popular, multidisciplinary approach to delineating predetermined client outcomes that are used to measure patient adherence to pathway expectations. Nurses are in the fore front of innovative strategies for the delivery of patient care. The teaching of patients and families as well as healthcare personnel is the means to accomplish the professional goals of providing cost-effective, safe, and high-quality care.

Presentation of the main material. In recognition of the importance of patient education by nurses, the Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations (JCAHO) delineated nursing standards for patient education as early as 1993. These standards, which take the form of mandates, are based on descriptions of positive outcomes of patient care. They are to be met through teaching activities by nurses that must be patient and family oriented. Required accreditation standards have provided the impetus for nursing service managers to put greater emphasis on unit-based clinical education activities for staff to improve nursing interventions relating to patient education for the achievement of this client outcome (Mc Goldrick., 1994) [4].

More recently, JCAHO has expanded its expectations to include an interdisciplinary team

approach in the provision of patient education as well as evidence that patients and their significant others understand what they have been taught. This requirement means that providers must consider the literacy level, educational background, language skills, and culture of every client during the education process (Davidhizar & Brownson, 1999) [5]. In addition, the Patient's Bill of Rights, first developed in the 1970s by the American Hospital Association and adopted by hospitals nationwide, has established the rights of patients to receive complete and current information concerning diagnosis, treatment, and prognosis in terms they can reasonably be expected to understand.

In 1995, the Pew Health Professions Commission, influenced by the dramatic changes currently surrounding health care, published a broad set of competencies that it believes will mark the success of the health professions in the twenty-first century. Most recently, the Commission (1998) released a fourth report as a follow-up on health professional practice in the new millennium. Numerous recommendations to the health professions have been proposed by the Commission. More than one half of them pertain to the importance of patient and staff education and to the role of the nurse as educator. Among the recommendations, the Commission has addressed the need to:

- Provide clinically competent and coordinated care to the public
- Involve patients and their families in the decision-making process regarding health interventions
- Provide clients with education and counseling on ethical issues
- Expand public access to effective care
- Ensure cost-effective and appropriate care for the consumer
- Provide for prevention of illness and promotion of healthy lifestyles for all people.

Accomplishing the goals and meeting the expectations of these organizations calls for a redirection of education efforts. Over time, the role of the nurse as educator has undergone a paradigm shift. In patient education, the provider teaching role has evolved from what once was a disease-oriented approach to a more prevention-oriented approach. Now and in the future, the focus will be on teaching for the promotion and maintenance of health. Since the 1980s, greater recognition has been given to client education as a healthcare activity. Once done as part of discharge plans at the end of hospitalization, patient education efforts have expanded to become integrated into a comprehensive plan of care that occurs throughout the healthcare delivery process (Davidhizar & Brownson, 1999) [5]. As described by Grueninger (1995) [6], this transition toward wellness has entailed a progression "from disease-oriented

patient education (DOPE) to prevention-oriented patient education (POPE) to ultimately become health-oriented patient education (HOPE)". This metamorphosis has changed the role of educator from one of wise healer to expert advisor/teacher to facilitator of change. Instead of the traditional aim of simply imparting information, the emphasis is now on empowering patients to use their potentials, abilities, and resources to the fullest (Glanville, 2000) [7]. Presently, the demand for nurses in the role of educators of patients, their families, and the general public is rapidly accelerating.

Also, the role of today's educator is one of "training the trainer" – that is, preparing nursing staff through continuing education, in-service programs, and staff development to maintain and improve their clinical skills and teaching abilities. The key to the success of our profession is for nurses to teach other nurses. We are the primary educators of our fellow colleagues and other healthcare staff personnel. In addition, the demand for educators of nursing students is at an all-time high. It is essential that professional nurses be prepared to effectively perform teaching services that meet the needs of many individuals and groups in different circumstances across a variety of practice settings.

In addition to the professional and legal standards put forth by various organizations and agencies, there has arisen an increasing emphasis on nurses' potential role in teaching activities as a result of social, economic, and political trends nationwide affecting the public's health. The following are some of the significant forces affecting nursing practice in particular and the healthcare system in general (Jorgensen, 1994; McGinnis, 1993 [8]; Latter et al., 1992 [9]; Kellmer-Langan et al., 1992 [10]; DeSilets, 1995 [11]; Wilkinson, 1996 [12]; Glanville, 2000 [2]; Birchenall, 2000 [13]):

- The federal government, through health-care reform initiatives, has established national health goals and objectives for the future. *Healthy People 2010: National Promotion and Disease Prevention Objectives* (U.S. Department of Health and Human Services, 2000 [14]) is a document that describes national needs in relation to health promotion and disease prevention for the public. Objectives include the development of effective health education programs to assist individuals to recognize and change risk behaviors, to adopt or maintain protective health practices, and to make appropriate use of healthcare delivery systems. Achievement of these national objectives would dramatically cut healthcare costs, prevent the premature onset of disease and disability, and help all Americans lead healthier and more productive lives. Nurses, as the largest group of healthcare professionals, embody the professional philosophy of holistic care and are capable of making a real difference in

educating people so that they can attain and maintain healthy lifestyles.

- The growth of managed care, the shifts in payer coverage, and the issue of reimbursement for the provision of health care have placed an increasingly greater emphasis on outcome measures, achievable primarily through success of patient education efforts.

- Health providers are beginning to recognize the economic and social values in practicing preventive medicine through health education initiatives.

- Political emphasis is on productivity, competitiveness in the marketplace, and cost-containment measures to restrain health-service expenses. Politicians and healthcare administrators alike acknowledge the importance of health education as a requisite to accomplishing these economic goals in today's society.

- The healthcare reform movement is opening up new avenues for expansion of preventive and promotion education efforts directed at communities, schools, and workplaces in addition to the traditional care settings.

- There is concern on the part of healthcare professionals regarding the legal pressures associated with malpractice and disciplinary action for incompetency. In recent years, continuing education, either by legislative mandate or as a requirement of the employing institution, has come to the forefront as a potential answer to the challenge of ensuring the competency of practitioners. Continuing education has emerged as a response to the change and expansion of knowledge in the nursing profession. It is a means to transmit new knowledge and skills as well as to reinforce or refresh previously acquired knowledge and abilities, thereby guaranteeing the continuing growth of staff nurse competencies.

- The interest that continues to be exhibited by nurses in defining their own role, body of knowledge, scope of practice, and professional expertise has focused on patient education as central to the practice of nursing.

- Consumers are demanding increased knowledge and skills about how to care for themselves and how to prevent disease. A rise in consumerism in health-service provision is paralleling the interest exhibited in other aspects of consumer involvement in the marketplace. As people are becoming more aware of and more knowledgeable about healthcare matters, they are questioning the nature of their impairments and needs and are demanding a greater understanding of treatments and goals. The healthcare trends of the 1990s, which emphasized consumer rights and responsibilities, will continue in the twenty-first century. Such trends have already increased the demand for patient and consumer

information services, and these demands are expected to intensify in the future.

– Demographic trends – namely, the aging of the population – are requiring an emphasis to be placed on self-reliance and maintenance of a healthy status over an extended life span. The percentage of the U.S. population older than 65 years will climb dramatically in the next 20 to 30 years as the baby boom generation of the post – World War II era reaches the late adulthood years. The baby boomers' health needs will become greater as they deal with degenerative illnesses and other effects of the aging process.

– Among the major causes of morbidity and mortality are those diseases now recognized as being lifestyle-related and preventable through educational interventions.

– The proportionate increase in the incidence of chronic and incurable conditions necessitates that individuals and families become informed participants to manage their own illnesses.

– Advanced technology is increasing the complexity of care and treatment as well as diverting large numbers of patients from inpatient healthcare settings to community-based settings. Life support and maintenance technologies are enabling patients to carry on with their lives away from the acute, direct care-giving arenas. Patient education is necessary to assist them to independently follow through with self-management activities.

– Earlier hospital discharge is forcing patients and their families to be more self-reliant while managing their own illnesses. Patient teaching can facilitate an individual's adaptive responses to illness.

– There is a belief on the part of nurses and other healthcare providers, which is supported by research, that patient education improves compliance and, hence, health and well-being. Better understanding by clients of their treatment plans can lead to increased cooperation with therapeutic regimens. Patient education will enable them to independently solve problems encountered outside the protected care environments of hospitals, thereby increasing their independence.

– There is an increased proliferation in the number of self-help groups established to support clients in meeting their physical and psychosocial needs. The success of these support groups and behavioral change programs has led to an upsurge in public interest as well as nurse involvement and advocacy for these educational endeavors.

These examples are indicative of the major trends operating in this country to create a climate of increased consumer and professional expectations. Nurses recognize the need to develop their expertise in teaching to keep pace with the demands of patient and staff education. In turn, nurses are in a key position to carry out health education. They

are the healthcare providers who have the most continuous contact with patients and families, are usually the most accessible source of information for the consumer, and are the most highly trusted of all health professionals. In a recent Gallup poll, nurses were ranked first in honesty and ethics among 45 occupations (Mason, 2001 [15]). Patient teaching is becoming an increasingly important function within the scope of nursing practice.

Current and continuously improving patient and staff education programs are an integral part of today's system of health care delivery to the public. The purpose of patient education is to increase the competence and confidence of clients for self-management. Our goal is to support patients through the transition from being invalids to being independent in care; from being dependent recipients to being involved participants in the care process; and from being passive listeners to active learners. The single most important action of nurses as care givers is to prepare patients and their families for self-care. If clients cannot independently maintain or improve their health status when on their own, we have failed to help them reach their potential.

In light of cost-containment measures by healthcare agencies and despite the sometimes scarce resources available, nurses continue to pursue the goals of involving patients in exploring and expanding their self-care abilities through interactive patient education efforts (McGoldrick et al., 1994 [4]; Glanville, 2000 [7]). The benefits of effective patient education are many. Patient education has demonstrated its potential to:

- Increase consumer satisfaction
- Improve quality of life
- Ensure continuity of care
- Decrease patient anxiety
- Effectively reduce the incidence of complications of illness
- Promote adherence to healthcare treatment plans.

In turn, the educator role of nurses enhances their job satisfaction when they recognize that their teaching actions have the potential to forge therapeutic relationships with patients, allow for greater patient – nurse autonomy, increase their accountability for practice, and create change that really makes a difference in the lives of others.

Because an estimated 80% of all health needs and problems are handled at home, there truly does exist a need to educate people on how to care for themselves – both to get well and to stay well (Health Services Medical Corporation, 1993 [16]). Illness is a natural life process, but so is mankind's ability to learn. Along with the ability to learn comes a natural curiosity that allows people to view new and difficult situations as challenges rather than as defeats. As Robin Orr [17] (1990) noted, "Illness can become

an educational opportunity <...> a 'teachable moment' when ill health suddenly encourages [patients] to take a more active role in their care". Numerous studies have documented the fact that informed patients are more likely to comply with medical treatment plans and find innovative ways to cope with illness. Such individuals are also better able to manage symptoms of illness and are less likely to experience complications. Overall, patients are more satisfied with care when they receive adequate information about how to manage for themselves. One of the most frequently cited complaints by patients in litigation cases is that they were not adequately informed.

Just as the need exists for teaching clients to help them become participants and informed consumers to achieve independence in self-care, the need also exists for staff nurses to be exposed to up-to-date and ongoing information with the ultimate goal of enhancing their practice. The purpose of staff education is to increase the competence and confidence of nurses to function independently in providing quality care to the consumer. Nurses play a key role in improving the nation's health, and they recognize the importance of lifelong learning to keep their knowledge and skills current (De Silets, 1995 [11]).

Our primary aims, then, as educators should be to nourish clients as well as mentor staff. We must value education and make it a priority for both our patients and our fellow colleagues.

The *education process* is a systematic, sequential, planned course of action consisting of two major interdependent operations, teaching and learning. This process forms a continuous cycle that also involves two interdependent players, the teacher and the learner. Together, they jointly perform teaching and learning activities, the outcome of which leads to mutually desired behavior changes. These changes foster growth in the learner and, it should be acknowledged, growth in the teacher as well. Thus, the education process should always be a participatory, shared approach to teaching and learning.

The education process has always been compared to the nursing process – rightly so, because the steps of each process run parallel to one another, although they have different goals and objectives. The education process, like the nursing process, consists of the basic elements of assessment, planning, implementation, and evaluation. The nursing process and the education process are logical, scientifically-based frameworks for nursing. Both processes provide a rational basis for nursing practice rather than an intuitive one. They are methods for monitoring and judging the overall quality of nursing interventions based on objective data and scientific criteria. The two are different in that the nursing process focuses on the planning

and implementation of care based on the assessment and diagnosis of the physical and psychosocial needs of the patient, whereas the education process identifies instructional content and methods based on an assessment and prioritization of the client's learning needs, readiness to learn, and learning styles. The outcomes of the nursing process are achieved when the physical and psychosocial needs of the client are met. The outcomes of the education process are achieved when changes in knowledge, attitudes, and skills occur. Both processes are ongoing, with assessment and evaluation perpetually redirecting the planning and implementation phases of the processes. If mutually agreed-on outcomes in either process are not achieved, as determined by evaluation, then the nursing process or the education process can and should begin again through reassessment, replanning, and reimplementation.

It should be noted that the actual act of teaching is merely one component of the education process. Education, as the broad umbrella process, includes the acts of teaching and instruction. *Teaching* is a deliberate intervention that involves the planning and implementation of instructional activities and experiences to meet intended learner outcomes according to a teaching plan. *Instruction*, a term often used interchangeably with teaching, is one aspect of teaching. It is a component of teaching that involves the communicating of information about a specific skill in the cognitive, psychomotor, or affective domain. Teaching and instruction are often formal, structured, organized activities prepared days in advance, but they can be performed informally on the spur of the moment during conversations or incidental encounters with the learner. Whether formal or informal, planned well in advance or spontaneous, teaching and instruction are nevertheless deliberate and conscious acts with the objective of producing learning.

Conclusion. The fact that teaching and instruction are intentional does not necessarily mean that they have to be lengthy and complex tasks, but it does mean that they comprise conscious actions on the part of the teacher in responding to an individual's need to learn. The cues that someone has a need to learn can be communicated in the form of a verbal request, a question, a puzzled or confused look, or a gesture of defeat or frustration. In the broadest sense, then, teaching is a highly versatile strategy that can be applied in preventing, promoting, maintaining, or modifying a wide variety of behaviors in a learner who is receptive, motivated, and adequately informed (Redman, 1971 [18]; Duffy, 1998 [19]). *Learning* is defined as a change in behavior (knowledge, skills, and attitudes) that can occur at any time or in any place as a result of exposure to environmental stimuli. Learning is an action by which knowledge,

skills, and attitudes are consciously or unconsciously acquired such that behavior is altered in some way that can be observed or measured.

The success of the nurse educator's endeavors at teaching is measured not by how much content has been imparted, but rather by how much the person has learned. Specifically, *patient education* is a process of assisting people to learn health-related behaviors (knowledge, skills, attitudes, and values) so that they can incorporate those behaviors into everyday life. As stated previously, the purpose of patient education is to assist clients to achieve the goal of optimal health and independence in self-care.

Staff education, by contrast, is the process of influencing the behavior of nurses by producing changes in their knowledge, attitudes, values, and skills. As stated previously, the purpose here is to help nurses maintain and improve their competencies as required for the delivery of quality care to the consumer. Both patient and staff education involve forging a relationship between learner and educator so that the learner's information needs (cognitive, psychomotor, and affective) can be met through the process of education.

A useful paradigm to assist nurses to organize and carry out the education process is the ASSURE model (Rega, 1993 [20]). The acronym stands for:

- Analyze learner.
- State objectives.
- Select instructional methods and tools.
- Use teaching materials.
- Require learner performance.

References:

1. Chachkes E., Christ G. Cross cultural issues in patient education. *Patient Education & Counseling*, 1996. 27. P. 13–21.
2. Glanville I.K. Moving towards health oriented patient education (HOPE). *Holistic Nursing Practice*. 2000. 14 (2). P. 57–66.
3. National League of Nursing Education. *A Curriculum Guide for Schools of Nursing*. New York : The League, 1937.
4. Mc Goldrick T.K., Jablonski R.S., Wolf Z.R. Needs assessment for a patient education program in a nursing department: A delphi approach. *Journal of Nursing Staff Development*. 1994. 10 (3). P. 123–130.
5. Davidhizar R.E., Brownson K. Literacy, cultural diversity, and client education. *Health Care Manager*. 1999. 18 (1). P. 39–47.
6. Grueninger U.J. Arterial hypertension: Lessons from patient education. *Patient Education and Counseling*. 1995. 26. P. 37–55.
7. Glanville I.K. Moving towards health oriented patient education (HOPE). *Holistic Nursing Practice*. 2000. 14 (2). P. 57–66.
8. McGinnis J.M. The role of patient education in achieving national health objectives. *Patient Education and Counseling*. 1993. 21. P. 1–3.
9. Health education in nursing: Perceptions of practice in acute settings / S. Latter et al. *Journal of Advanced Nursing*. 1992. 17. P. 164–172.
10. Kellmer-Langan D.M., Hunter C., Nottingham J.P. Knowledge retention and clinical application after continuing education. *Journal of Nursing Staff Development*. 1992. 8 (1). P. 5–10.
11. De Silets L.D. Assessing registered nurses' reasons for participating in continuing education. *Journal of Continuing Education in Nursing*. 1995. 26 (5). P. 202–208.
12. Wilkinson J.M. The C word: A curriculum for the future. *Nursing & HealthCare*. 1996. 17 (2). P. 72–77.
13. Birchenall P. Nurse education in the year 2000: Reflection, speculation and challenge. *Nurse Education Today*. 2000. 20. P. 1–2.
14. U.S. Department of Health and Human Services. *Healthy People 2010: Objectives for Improving Health*. Washington DC : U.S. Government Printing Office, 2000. V. II.
15. Mason D. Promoting health literacy: Patient teaching is a vital nursing function. *American Journal of Nursing*. 2001. 101 (2). P. 7.
16. Health Services Medical Corporation, Inc. Wealth in wellness begins "Selfwise." *Worksite Well news*. 1993. 1 (3). P. 1.
17. Orr R. Illness as an educational opportunity. *Patient Education and Counseling*. 1990. 15. P. 47–48.
18. Redman B.K. Patient education as a function of nursing practice. *Nursing Clinics of North America*. 1971. 6 (4). P. 573–580.
19. Duffy B. Get ready – Get set – Go teach. *Home Healthcare Nurse*. 1998. 16 (9). P. 596–602.
20. Rega M.D. A model approach for patient education. *MEDSURG Nursing*. 1993. 2 (6). P. 477–479, 495.

Пилипишин О. І., Лиха Л. М. Соціальні, економічні, історичні та політичні тенденції, які впливають на роль навчання медичних сестер

Стаття присвячена аналізу соціально-економічних, історичних та інших чинників, що впливають на якість навчання медичних сестер. Глобалізація та інтеграція сучасного суспільства, визнання світовою спільнотою проблеми фізичного, морального і соціального здоров'я як головного показника соціально-економічної зрілості, культури й успішності держави, соціальний запит на якість медичних послуг зумовлюють особливі вимоги до професійної діяльності медичного персоналу.

Доведено, що медична сестра повинна досконало володіти клінічним мисленням, фундаментальними і спеціальними знаннями й уміннями щодо комплексного догляду за пацієнтами, наданням медичної допомоги, активного здійснення профілактичної діяльності у сфері охорони здоров'я відповідно

до світових професійних стандартів, норм професійної моралі та етики, що відповідає принципу гуманності.

Медсестер вважають інформаційними посередниками – особами, завдяки яким громадськість отримує певну інформацію щодо профілактики захворювань та зміцнення здоров'я. А також вони суттєво можуть вплинути на пацієнтів та членів їхніх сімей, щоб запобігти захворюванням. Завдяки освітній діяльності медичний персонал набуває компетентності та впевненості у практиці. Багато викликів та завдань постає перед медичною сестрою на шляху отримання освіти в галузі надання медичної допомоги, оскільки нація рухається вперед у XXI столітті.

Першочерговим завданням для медсестер є можливість продемонструвати, завдяки дослідженню, певний зв'язок між навчанням та позитивними результатами їхньої поведінки у певній ситуації. У теперішню епоху обмеження витрат, урядових нормативно-правових актів та реформи охорони здоров'я переваги навчання пацієнтів та персоналу повинні бути зрозумілі громадськості, роботодавцям у галузі охорони здоров'я, постачальникам медичних послуг та тим, хто оплачує надання медичних послуг. Для того, щоб бути корисними та успішними, медсестри повинні бути готовими вміти співпрацювати з іншими членами медичного колективу, щоб забезпечити стабільно якісну допомогу пацієнту. Відповідальність та підзвітність медсестер за надання допомоги пацієнтам може бути досягнута частково через освіту, яка базується на стійких принципах навчання та виховання. Запорукою ефективного виховання пацієнтів, сімей та медперсоналу є фаховість медичної сестри та постійне зобов'язання щодо ролі вихователя.

Ключові слова: навчальний процес, викладання, інструктування, навчання, виховання пацієнтів, освіта персоналу, бар'єри у навчанні, перешкоди у навчанні.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.23>**Я. М. Полупанова**

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті комплексно аналізується стан сучасного нормативно-правового забезпечення системи інклюзивної освіти в Україні. Вперше узагальнено існуючі нормативно-правові документи, що захищають і реалізують право на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Наголошено, що в Конституції України не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано зміни щодо забезпечення інклюзивної освіти у законодавчих та нормативно-правових документах, що стосуються дошкільної, загальної середньої, вищої ланок освіти.

Базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні визначено концепцію «Нової української школи», яка створює всі умови для навчання дітей з особливими потребами спільно з однолітками, запроваджено індивідуальні програми розвитку, організовано лікування, включаючи корекційні заходи. Завдяки цьому підвищується ефективність ранньої діагностики відхилень у розвитку дітей, а також здійснюється цілеспрямована розвивально-корекційна робота безпосередньо в навчальному закладі, де навчається дитина.

Зазначено, що на впровадження міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які би базувались на засадах рівних можливостей та доступу до якісної освіти, спрямована діяльність інклюзивно-ресурсних центрів. Діяльність Центрів підтримки інклюзивної освіти сприяє підвищенню якості інклюзивного навчання шляхом підвищення фахової компетентності педагогічних працівників, раціонального використання кадрового потенціалу регіонів та коштів державного бюджету, спрямованих для підтримки осіб з особливими освітніми потребами, забезпечить підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, попередження дискримінації, формування позитивного ставлення до таких дітей та їхніх батьків.

Узагальнено, що нині в Україні супровід інклюзивних практик забезпечується системою законодавчих актів з декларацією прав і свобод дітей з особливими потребами та механізмами їх забезпечення. Водночас продовжується процес узгодження національного законодавства з міжнародним щодо забезпечення всіх умов для організації успішної інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, нормативно-правове забезпечення, закон, діти з особливими освітніми потребами, активізація розвитку.

Постановка проблеми. У більшості країн сучасного світу відбуваються докорінні зміни в розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта є першим кроком до визнання ціннісної значимості й поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Рух назустріч інклюзії охоплює низку змін на рівні цілого суспільства та окремої держави, які супроводжуються розробленням низки нормативно-правових актів з питань освітньої інклюзії. В Україні проходить активне реформування освітнього середовища, де на законодавчому рівні

окреслюються інноваційні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес становлення законодавчого підґрунтя інклюзивної освіти в Україні розкрито в роботах А. Бугайчук, А. Колупасової, Н. Назарової, С. Шевченко, М. Чайковського та ін. У дослідженнях О. Антощак, М. Бойченко, О. Власенко, Н. Кравчук, А. Смешнової та інших особлива увага приділяється питанням сучасного нормативно-правового регулювання успішної інклюзії.

Водночас законодавча база інклюзивної освіти в Україні включає в себе значну кількість законів і підзаконних нормативно-правових актів, зміни і поправки до яких відіграють суттєву роль у розумінні сутності та функціонуванні інклюзії.

Метою статті є комплексний аналіз сучасного нормативно-правового забезпечення системи інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У 1991 році Україна здобула незалежність та обрала курс на розбудову відкритого демократичного суспільства. Приєднавшись до основних міжнародних угод з прав людини, Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

В Україні основними законодавчими документами, що захищають права та свободи громадян і права дітей на освіту, зокрема, є: Конституція України (1996 р.), Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991 р.), «Про Уповноваженого з прав людини» (1997 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005 р.), «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2013 р.), «Про освіту» (2017 р.), Укази Президента України від 18.12.2007 р. № 1228 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» та ін.

Так, Конституція України у статті 53 гарантує всім громадянам право на освіту. В Основному Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно дітей з особливими освітніми потребами [1]. Закон України «Про охорону дитинства» у статті 26 «Захист прав дітей з інвалідністю та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку» стверджує, що дискримінація дітей з інвалідністю та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям з інвалідністю та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей, для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів <...> Дітям з інвалідністю та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку <...> надається можливість отримати базову, професійно-технічну та вищу освіту, в тому числі в домашніх умовах [5, с. 72].

Наказом Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 року затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти. Метою розроблення Концепції є визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних

закладів з інклюзивним навчанням, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Починаючи з 2011 року, відповідні зміни щодо забезпечення інклюзивної освіти введено в законодавчі та нормативно-правові документи, що стосуються всіх ланок освіти – дошкільної, загальної середньої, вищої.

Важливим для розуміння інклюзії в освіті є інструмент моніторингу «Індекс інклюзії», який був розроблений у 2006 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. Сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 34 мови і використовується у 15 країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений на українську мову і після його апробації був схвалений для використання в дошкільних, загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України Науково-методичною комісією з професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [6, с. 5].

Інклюзивна освіта передбачає адаптацію загальної освіти до особливих потреб дітей, про що зазначається в постанові КМУ від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме в цьому документі вперше було зазначено такі поняття, як «індивідуальна програма розвитку» та «індивідуальний навчальний план», а також наголошено про важливість асистента вчителя у забезпеченні особистісно-орієнтованого процесу навчання. У серпні 2017 року внесені зміни щодо мови викладу: термін «вади розвитку» замінили на «порушення розвитку» як такий, що більше відповідає соціальній, а не медичній моделі розуміння інвалідності. Також змінено структуру індивідуальної програми розвитку, зазначили кількість годин на корекційно-розвивальні заняття тощо [8, с. 33].

Першим, з ким співпрацюватиме дитина, є вчитель, а тому його майстерність та вміння зорганізувати навчально-виховний процес відповідно до можливостей дитини і є ключовим моментом у наданні педагогічної підтримки та розвитку своїх сильних сторін для засвоювання нових навчальних та соціальних навичок. Посаду асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням передбачено «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872» і Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 16.12.2010 року № 1205.

Завдяки співпраці психолого-медико-педагогічних консультацій і центрів практичної психології та соціальної роботи розширюються можливості інтегрування дітей з особливими потребами в суспільство, підвищується ефективність ранньої діагностики відхилень у розвитку дітей, а також здійснюється цілеспрямована розвивально-корекційна робота безпосередньо в навчальному закладі, де навчається дитина.

У серпні 2012 року затверджено Державну цільову програму «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів на період до 2020 року». У ній зазначено шляхи забезпечення основних прав і свобод осіб з інвалідністю. «Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року», що затверджена Указом Президента України у червні 2013 року, також наголошує на розширенні практики інклюзивного навчання в дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах; забезпеченні архітектурної, транспортної та інформаційної доступності освітніх закладів.

Важливим документом, який забезпечив можливість надання додаткових послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, стала Постанова Кабінету Міністрів України, прийнята в лютому 2017 року. Вона затвердила порядок та умови надання субвенції для державної підтримки особам з особливими освітніми потребами з державного бюджету місцевим бюджетам.

Курс України на європейську інтеграцію вимагає перегляду пріоритетів державної політики у сфері освіти, зокрема, впровадження міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які би базувались на засадах рівних можливостей та доступу до якісної освіти. Виконання цих завдань безпосередньо залежить від ефективності діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. 12 липня 2017 року Кабінет Міністрів України, відповідно, створив нову службу системного супроводу дітей з особливими освітніми потребами – інклюзивно-ресурсні центри – шляхом реорганізації психолого-медико-педагогічних консультацій [9].

9 серпня 2017 року Кабінетом Міністрів України затверджено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу, серед очікуваних результатів якої збільшення щороку (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30 відсотків від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами. Також унесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, згідно з якими на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку, де зазначаються конкретні навчальні стратегії та підходи.

Усі ці численні зміни у законодавстві України закріплено в новому Законі України «Про освіту», прийнятому у вересні 2017 року. Саме в ньому визначено основні поняття у сфері інклюзивного навчання, а також наголошено на рівних умовах доступу до освіти та на обов'язку держави створювати умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [7, с. 61].

Відповідно до статті 20 Закону України «Про освіту» заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами [3].

Базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні є концепція «Нової української школи», яка прописує реформування освіти до 2029 року. Один із принципів цієї стратегії – дитиноцентризм. Нова школа повинна враховувати права, здібності та потреби дитини. Для учнів з особливими потребами створюються всі умови для навчання спільно з однолітками, запроваджено індивідуальні програми розвитку, організовано лікування, включаючи корекційні заходи [5].

23 квітня 2018 року Міністерством освіти і науки України затверджено Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти. 23 травня 2018 року Україна здійснила перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків, що дозволить державі долучитися до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини. 8 червня 2018 року Міністерством освіти і науки України затверджено Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої та дошкільної освіти [8].

Для сприяння підвищенню якості інклюзивного навчання Кабінет Міністрів України 22 серпня 2018 р. затвердив «Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти», яке визначає порядок утворення ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, основні засади його діяльності і правовий статус. Центр підтримки інклюзивної освіти є структурним підрозділом закладу післядипломної педагогічної освіти. Його утворює рішенням керівник закладу післядипломної педагогічної

освіти. Основними функціями Центру є здійснення навчальної, організаційно-методичної, науково-дослідної та діагностико-аналітичної діяльності за пріоритетними напрямками інклюзивного навчання [4].

Діяльність Центрів підтримки інклюзивної освіти сприятиме підвищенню якості інклюзивного навчання шляхом підвищення фахової компетентності педагогічних працівників, раціонального використання кадрового потенціалу регіонів та коштів державного бюджету, спрямованих для підтримки осіб з особливими освітніми потребами, забезпечить підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, попередження дискримінації, формування позитивного ставлення до таких дітей та їхніх батьків.

Протягом 2014–2018 років до Закону України «Про дошкільну освіту» (2001 р.) внесено зміни щодо реалізації права дітей на дошкільну освіту і врахування особливих освітніх потреб у навчанні і вихованні кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами відповідно до принципів інклюзивної освіти [2]. У вересні 2018 р. у Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) серед основних завдань законодавства України про загальну середню освіту визначено створення належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання.

Згідно з внесеними у 2018 р. змінами до Закону України «Про позашкільну освіту» (2000 р.) заклади позашкільної освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи та інші організаційні форми для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Їхня діяльність спрямовується на розвиток інклюзивного освітнього середовища в закладах позашкільної освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами [6, с. 8].

Завданнями Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.) є в тому числі й регулювання суспільних відносин у галузі професійної (професійно-технічної) освіти з метою забезпечення особам з особливими освітніми потребами права на здобуття професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Держава створює умови для здобуття професійної (професійно-технічної) освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. Заклади професійної (професійно-технічної) освіти можуть створювати у своєму

складі інклюзивні групи для навчання осіб з особливими освітніми потребами [6, с. 9].

Висновки та пропозиції. Аналіз чинного законодавства свідчить, що супровід інклюзивних практик забезпечується системою законодавчих актів з декларацією прав і свобод дітей з особливими потребами та механізмами їх забезпечення. Водночас продовжується процес узгодження національного законодавства з міжнародним щодо забезпечення всіх умов для організації успішної інклюзивної освіти.

Перспективами подальших досліджень є окреслення напрямів удосконалення нормативно-правової бази в галузі забезпечення рівного доступу до освіти осіб з особливими освітніми потребами, системи підвищення кваліфікації педагогів інклюзивної школи або перекваліфікації педагогів загальноосвітньої школи, забезпечення співпраці між вищими навчальними закладами, науково-дослідними інститутами, науковими школами, науковцями та педагогами-практиками з метою запровадження передового досвіду та новітніх дидактичних напрацювань у практику супроводу інклюзивної освіти.

Список використаної літератури:

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. Дата оновлення : 21.02.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 28.09.2019).
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення : 16.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 27.09.2019).
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 09.08.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/2145-19> (дата звернення: 29.09.2019).
4. Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html (дата звернення: 30.09.2019).
5. Антощак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи*. 2019. № 9–10. С. 72–78.
6. Бугайчук А. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи. Шкільний світ*. 2019. № 3. С. 4–13.
7. Колупаєва А.А. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57–63.
8. Кравчук Н. Інклюзивна освіта в дії. *Директор школи*. 2018. № 18. С. 29–45.
9. Таранченко О. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами. *Позашкільня*. 2018. № 3. С. 18–20.

Polupanova Ya. Legislative provision of inclusive education system in Ukraine

The article comprehensively analyzes the current state of legal support for inclusive education in Ukraine. For the first time, the existing normative legal documents protecting and realizing the right to education of children with special educational needs have been generalized. It is emphasized that the Constitution of Ukraine does not provide for any exceptions or double interpretations regarding children with special educational needs. Changes in the provision of inclusive education in legislative and regulatory documents concerning preschool, general secondary, higher education links are characterized.

The basic document for the creation of inclusive education in Ukraine defines the concept of «New Ukrainian School», which creates all conditions for teaching children with disabilities together with their peers, introduced individual development programs, organized treatment, including corrective measures. This improves the effectiveness of early diagnosis of developmental disabilities in children, as well as targeted developmental and correctional work directly in the educational institution where the child is studying.

It is noted that the activities of inclusive resource centers are aimed at introducing international approaches to the education of children with special educational needs, based on the principles of equal opportunities and access to quality education. The activities of the Centers for Inclusive Education Support promote the quality of inclusive education by increasing the professional competence of pedagogical staff, the rational use of the human resources of the regions and the funds of the state budget aimed at supporting persons with special educational needs; forming a positive attitude towards such children and their parents.

It is generalized that nowadays in Ukraine the support of inclusive practices is provided by the system of legislative acts with the declaration of rights and freedoms of children with special needs and mechanisms for their provision. At the same time, the process of harmonization of national legislation with international legislation on ensuring all conditions for successful inclusive education continues.

Key words: *inclusion, inclusive education, legal support, law, children with special educational needs, activation of development.*

УДК 373.5.033-053.6(71)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.24>**О. Ю. Поп**асистент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ

Статтю присвячено аналізу основних дефініцій дослідження проблеми впровадження екологічної освіти в середніх школах Канади. На основі вивчення науково-педагогічної літератури і нормативно-керівних документів та положень здійснено ретроспективний аналіз визначення поняття «екологічна освіта» і встановлено, що появу терміна «екологічна освіта» прийнято пов'язувати з першою конференцією з цієї тематики, яка пройшла в 1970 р. в м. Карсон-Сіті (США), де було прийняте таке формулювання: «Екологічна освіта являє собою процес усвідомлення людиною цінності навколишнього середовища і уточнення основних положень, необхідних для отримання знань і умінь, необхідних для розуміння і визнання взаємної залежності між людиною, її культурою та її біофізичним оточенням». Автором зазначається, що ширше визначення екологічної освіти було сформульовано на першій у світі Міжурядовій конференції з освіти в галузі навколишнього середовища в Тбілісі у 1977 році. У Декларації Тбіліської конференції записано, що у правильному розумінні екологічна освіта являє собою всебічний процес, який триває впродовж усього життя та відповідає вимогам мінливого світу. Вона повинна підготувати людину до життя, озброївши її розумінням основних проблем сучасного світу і надавши їй засоби, необхідні для виконання продуктивної ролі щодо поліпшення життя та збереження навколишнього середовища. Дослідженням також встановлено, що на сучасному етапі канадські освітяни розуміють екологічну освіту як всебічний безперервний процес, який відповідає вимогам сучасного світу, надає молодому поколінню розуміння основних проблем сучасності з метою покращення життя та збереження природи і виховує екологічно грамотних громадян для побудови сталого майбутнього. Це досягається шляхом накопичення екологічних знань, сприяння усвідомленню учнями себе частиною природи, виховання любові до природи та прагнення до її збереження, розвитку уявлення про цілісність світу природи, формування вмінь та навичок природоохоронної діяльності.

Ключові слова: екологічна освіта, місцево-орієнтована освіта, позакласна екологічна освіта, освіта в галузі збереження дикої природи, освіта для сталого розвитку.

Постановка проблеми. Реальна сучасна картина світу неможлива без відображення екологічних проблем, які набули в наш час глобального характеру. Взаємодія суспільства та природи стала настільки тісною, що втручання людини в оточуюче середовище, яке іноді має хаотичний та безмежний характер, може призвести до незворотних процесів, що ставлять під загрозу існування людства взагалі.

Необхідність якнайшвидшого розв'язання проблем довкілля та реальна загроза екологічної кризи, що виникла внаслідок розширення сфери втручання людини в природу та споживацького ставлення до її ресурсів, визнається всією світовою громадськістю та передовою науковою думкою.

Проблема охорони навколишнього середовища, організація раціонального використання природних ресурсів та створення умов для їх відтворення потребують глибоких знань законів природи та способів розумного природокористування, підвищення рівня екологічної грамотності й культури та утвердження моральних цінностей

у процесі взаємодії людини та природи. Саме тому екологічна освіта сьогодні є однією з пріоритетних галузей педагогічної теорії та практики у всьому світі та в Україні зокрема. Досвід Канади, країни, де активно впроваджується екологічна освіта, заслуговує, на нашу думку, окремої уваги і може бути використаний для розбудови вітчизняної системи екологічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження екологічної освіти в середніх школах Канади є не досить вивченим в Українській педагогічній літературі. Бібліографічну основу даної статті становлять першоджерела матеріалів конференцій міжнародного та місцевого значення з питань впровадження та розвитку екологічної освіти, а також постанови та документи, прийняті різноманітними організаціями та товариствами, що займаються питаннями екології та екологічної освіти. Аналіз канадської науково-педагогічної літератури з проблем реалізації екологічної освіти показав, що вивченню теоретико-методологічних засад

екологічної освіти приділяється значна увага з боку науковців. Роботи Дж. Палмера, Дж. Сміта, Б. Джиглінга, Г. Спорка, Р. Лінке містять ґрунтовні напрацювання у сфері вивчення основних дефініцій процесу реалізації екологічної освіти в середніх школах Канади.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати зміст основних дефініцій дослідження проблеми впровадження екологічної освіти в середніх школах Канади.

Виклад основного матеріалу. Оскільки екологічна освіта дедалі більше поширюється в навчальних планах у всьому світі, виникає необхідність визначити, що таке екологічна освіта та які її цілі. Питання визначення поняття «екологічна освіта» на сучасному етапі є досить складним. Із цього приводу серед науковців, які працюють у цій галузі, ведуться серйозні дискусії, і, незважаючи на той факт, що більшість країн світу впровадили екологічну освіту у свою шкільну практику, зміст екологічної освіти суттєво відрізняється за філософією, педагогічними підходами та обсягом. Почасти ця різноманітність спричинена значною кількістю екофілософських та педагогічних концепцій, покладених в основу екологічної освіти, проте події світового масштабу в цій галузі, а саме проведення низки міжнародних конференцій та самітів вносять свої корективи до питання про визначення екологічної освіти.

Визначення терміна «екологічна освіта» прийнято пов'язувати з першою конференцією з цієї тематики, яка пройшла в 1970 р. в м. Карсон-Сіті (США, Невада). На конференції було прийняте таке формулювання: «Екологічна освіта являє собою процес усвідомлення людиною цінності навколишнього середовища і уточнення основних положень, необхідних для отримання знань і умінь, необхідних для розуміння і визнання взаємної залежності між людиною, її культурою та її біофізичним оточенням» [1, с. 435].

Для багатьох педагогів північноамериканського континенту взагалі й Канади зокрема розуміння екологічної освіти починається з прийняття двох установчих документів у цій галузі – Белградського Статуту (ЮНЕСКО-ЮНЕП, 1976 р.) і Тбіліської декларації (ЮНЕСКО, 1978 р.) [11, р. 2; 5 р. 31].

Белградський Статут став результатом Міжнародного семінару з екологічної освіти, який відбувся в Белграді, Югославія (нині Сербія) в 1975 році. Саме учасники цього семінару запропонували глобальний Статут екологічної освіти. Відповідно до нього головною метою екологічної освіти має бути виховання населення світу, яке стурбоване з приводу стану навколишнього середовища та пов'язаних з ним проблем, має відповідні знання, навички, ставлення та мотивацію і готове працювати індивідуально та колективно в напрямі вирішення поточних проблем і запобігання новим [11, р. 2].

Широке визначення екологічної освіти було сформульовано на першій у світі Міжурядовій конференції з освіти в галузі навколишнього середовища в Тбілісі у 1977 році. У Декларації Тбіліської конференції, побудованій на Белградському Статуті, записано, що в правильному розумінні екологічна освіта являє собою всебічний процес, який триває впродовж усього життя та відповідає вимогам мінливого світу. Вона повинна підготувати людину до життя, озброївши її розумінням основних проблем сучасного світу і надавши їй засоби, необхідні для виконання продуктивної ролі щодо поліпшення життя та збереження навколишнього середовища [5 р. 31].

Північноамериканська асоціація з екологічної освіти (англ. North American Association for Environmental Education (NAAEE)) і ЮНЕСКО визначають екологічну освіту як: «процес визнання цінностей та уточнення понять з метою розвитку навичок і ставлень, необхідних для розуміння і оцінки взаємозв'язку між людьми, їхньою культурою та їхнім біофізичним оточенням. Екологічна освіта також містить практику ухвалення рішень і самостійне визначення кодексу поведінки щодо питань якості навколишнього середовища» [13].

З огляду на те, що Канада є учасницею низки самітів, конгресів та конференцій з екологічної освіти, скоординованих Організацією Об'єднаних Націй, саме міжнародне визначення поняття «екологічна освіта», її мети, завдань та напрямів розвитку було покладено в основу розбудови екологічної освіти в Канаді.

Питання визначення екологічної освіти в Канаді знайшли відображення в працях багатьох педагогів Канади, методичних вказівках та нормативних документах, розроблених Міністерствами освіти та робочими групами з екологічної освіти різних провінцій країни. Сьогодні в педагогічній літературі Канади немає однозначного визначення терміна «екологічна освіта». Кожен дослідник розглядає це поняття зі своєї точки зору, хоча в їхніх поглядах існує багато спільного.

На думку освітян Канади, екологічна освіта – це процес, який забезпечує учнів інформацією та знаннями про довкілля (здебільшого про зв'язок людей зі світом природи) і сприяє розвитку навичок, ставлень та мотивації, які дозволяють учням приймати обґрунтовані рішення і вживати відповідних обміркованих природоохоронних заходів. Кінцевою метою екологічної освіти є виховання екологічно грамотних громадян [4, р. 2].

Робочі групи з екологічної освіти різних провінцій Канади також розробляють визначення екологічної освіти. Так, у провінції Онтаріо робоча група з екологічної освіти розробила комплексне визначення, відповідно до якого екологічна освіта є освітою про довкілля, в довкіллі та для довкілля. Вона сприяє розвитку розуміння учнями проблем

довкілля, накопиченню ними практичного досвіду та оцінці динамічних взаємодій фізичних та біологічних систем Землі, залежності соціальної та економічної систем від природних систем, наукових та людських аспектів екологічних проблем, позитивних і негативних навмисних та ненавмисних наслідків взаємодії між штучними і природними системами. Робоча група рекомендувала прийняти дане визначення для використання в школах Онтаріо [9, р. 6].

Вищевказане визначення базується на працях таких педагогів, як Дж. Палмер і Дж. Сміт, які зазначають, що «освіта про довкілля» формує систему знань про довкілля, надає достовірну інформацію про навколишнє середовище, передбачає пізнавальну активність на основі отриманих знань та розвиває екологічну грамотність та відповідальність. Освіта «у довкіллі» є навчанням на практиці, яке формує систему екологічних умінь і екологічну компетентність, а довкілля використовується як ресурс для навчання. І, нарешті, «освіта для довкілля» поєднує досвід, ідеї і дослідження екологічних проблем, підкреслює необхідність про-екологічних дій, формує громадянську позицію по відношенню до навколишнього середовища («екологічного громадянства») та відповідальну, екологічно грамотну поведінку [8, р. 141; 10, р. 129].

Отже, бачимо, що авторами виділяються три контексти осмислення екологічної освіти:

- освіта про довкілля;
- освіта в довкіллі;
- освіта для довкілля.

Таким чином, згідно з дослідженнями педагогів провінції Онтаріо провідну роль у визначенні екологічної освіти в цьому регіоні відіграє саме поняття «довкілля», тобто врахування та цілеспрямоване використання можливостей навколишнього середовища в педагогічному процесі. Отже, екологічна освіта в цьому регіоні являє собою цілісний процес вивчення довкілля та взаємозв'язків, що існують в екосистемі.

Однак, Б. Джиглінг та Г. Спорк піддали критиці один із контекстів екологічної освіти, а саме «освіта для довкілля», стверджуючи що слово «для» навіює, пропагує чи будь-яким іншим способом змушує учнів дотримуватися певних заданих установок, припущень або цінностей [6, р. 312].

Натепер не існує єдиного визначення, яке б охоплювало всю велику різноманітність концепцій, підходів і філософій, які лежать в основі екологічної освіти. Існує низка визначень, які належать різним фахівцям з екологічної освіти та відображають особисті погляди вчених щодо цього питання, але всім їм притаманні певні спільні риси. Як зазначає Р. Лінке, є три спільних ознаки всіх існуючих визначень екологічної

освіти. Основною і найбільш фундаментальною вважається усвідомлення зв'язку між людиною і довкіллям та розуміння природи і впливу людини на неї [7, с. 84]. Іншою характеристикою, спільною для багатьох запропонованих визначень екологічної освіти, є спонукання до збереження людського життя та його якості, яке впливає з потреби визнати необхідність розуміння наслідків дій людей щодо погіршення стану навколишнього середовища. Третьою ознакою, на думку Р. Лінке, є сприяння розвитку особистої відповідальності за збереження навколишнього середовища, яка передбачає довгострокові зобов'язання всього людства щодо управління довкіллям з метою підтримки та покращення якості людського життя. Також автор стверджує, що ці характеристики є унікальними та притаманними лише екологічній освіті. Вони передбачають розвиток інтересу й турботи про збереження навколишнього середовища та впровадження про-екологічних поглядів та цінностей [7, р. 85].

Хоча, як ми бачимо, визначення, запропоновані різними педагогами в різний час, і відрізняються в залежності від поглядів авторів, спільними для них усіх є такі поняття, як актуальність екологічних проблем, усвідомлення необхідності вирішення цих проблем, знання про довкілля, залучення до активних дій, людські відносини, важливість прийняття екологічно доцільних рішень і критичне мислення.

У педагогічній літературі Канади зустрічається низка термінів для позначення екологічної освіти. Так, існують такі терміни, як «екологічна освіта» (англ. ecological education, environmental education), «місцево орієнтована освіта» (англ. place-based education), «освіта в галузі збереження дикої природи» (англ. wilderness or conservation education), «позакласна екологічна освіта» (англ. outdoor education), «освіта для збереження довкілля» (англ. conservation education), та дедалі частіше на сучасному етапі зустрічаємо термін «освіта для сталого розвитку» (англ. sustainability education or education for sustainable development) [2]. У деяких питаннях ці терміни є взаємозамінними, а в деяких вони відображають істотні відмінності у філософії чи в підходах до навчання.

Місцево орієнтована освіта (place-based education), наприклад, підкреслює важливість зв'язку екологічної освіти з місцевістю, де мешкають та навчаються школярі (у тому числі з її історією, культурою, економікою, природним і штучним середовищем), і наголос робиться саме на краєзнавчий підхід. Освіта в галузі збереження дикої природи (wilderness or conservation education) зосереджує увагу на проблемах незайманої природи та тваринного світу. Позакласна

екологічна освіта (outdoor education) займається питаннями організації екологічного навчання за межами шкільного приміщення і містить у своєму складі мандрівний досвід та різноманітні заходи на свіжому повітрі, такі як походи в гори, альпінізм та веслування на плавучих засобах тощо. Освіта для збереження довкілля (conservation education) підкреслює важливість розуміння, оцінки стану природних ресурсів та вивчення способів їх збереження [2].

Освіта для сталого розвитку (sustainability education or education for sustainable development) приділяє увагу не лише екологічним, але також економічним і соціальним аспектам життєдіяльності людей та наголошує на тісному зв'язку між ними. На думку канадських педагогів, освіта для сталого розвитку заохочує учнів розвивати активну громадянську позицію, розуміючи складність взаємозалежності екологічних, соціальних та економічних систем, і вивчати екологічну грамоту, починаючи з вивчення природних ресурсів до естетичного розуміння природи, від набуття наукового знання до консервативної філософії життя, частиною якого є сама людина. Результати навчання охоплюють знання, навички та ціннісні орієнтації, які дозволяють учням приймати рішення, що сприятимуть сталому розвитку і є необхідними для того, щоб стати відповідальними громадянами [3].

Висновки і пропозиції. Аналіз канадської науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив нам з'ясувати концептуальні підходи до визначення сутності поняття «екологічна освіта». Розуміння освітянами Канади терміна «екологічна освіта» зводиться до визначення її засобом розвитку екологічної свідомості особистості, яка, зі свого боку, є показником відповідального та шанобливого ставлення людини до природи. Канадські педагоги розуміють екологічну освіту як всебічний безперервний процес, який відповідає вимогам сучасного світу та сприяє розвитку усвідомлення необхідності вирішення екологічних проблем сучасності з метою побудови сталого майбутнього. Здійснений у статті теоретичний аналіз основних дефініцій досліджуваної проблеми може сприяти вирішенню завдання підвищення ефективності здійснення екологічної освіти в середніх школах України.

Список використаної літератури:

1. Гринёва Е.А., Давлетшина Л.Х. От экологического просвещения к экологическому образованию для устойчивого развития: ретроспективный анализ. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8–2. С. 434–438.
2. Conservation Education. URL: <https://www.fs.usda.gov/conservationeducation> (дата звернення: 07.03.2020).
3. Education for Sustainable Development in Canadian Faculties of Education 2012 Council of Ministers of Education Canada. URL: https://www.iisd.org/pdf/2013/esd_canadian_faculties.pdf (дата звернення: 11.03.2020).
4. Environmental Education in Canada. An Overview for Grantmakers. Toronto : Canadian Environmental Grantmakers` Network, 2006. 17 p.
5. Environmental Education in the Light of Tbilisi Conference. Paris : UNESCO, 1977. 98 p.
6. Jickling B., Spork H. Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*. 1998. Vol. 4 (3). P. 309–327.
7. Linke R.D. The nature and objective of environmental education. *Founders in Environmental Education*. Victoria Australia : Deakin University and Griffith University, 1993. P. 82–96.
8. Palmer J. Environmental education: Structure and practice. *Environmental Education for the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York : Routledge, 1998. P. 136–148.
9. Shaping our Schools Shaping our Future. Environmental Education in Ontario Schools. Toronto : Queen's Printer for Ontario, 2007. 21 p.
10. Smith M.G. Global morning: A consumer awareness activity. *Green Teacher*. 1995. Vol. 44. P. 127–132.
11. The Belgrade Charter. A Global Framework for Environmental Education. Connect : UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1976. Vol. L. № I. 4 p.
12. The Environmental Learning and Experience. Curriculum Maps – British Columbia Ministry of Education, 2009. 60 p.
13. UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme Module for Pre-Service Training of Social Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools Environmental Education Series 9. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065036> (дата звернення: 10.03.2020).

Pop O. Main definitions of research on the problem of implementation of environmental education in Canada's secondary schools

The article analyzes the basic definitions of ecological education in secondary schools of Canada. Based on the study of scientific-pedagogical literature and regulatory guidance documents, a retrospective analysis of the definition of "environmental education" has been carried out and it was found that the emergence of the term "environmental education" is usually associated with the first conference on this subject held in 1970 in Carson city (USA), which adopted the following definition: "Environmental education is the process of recognizing values and clarifying concepts in order to develop skills and attitudes necessary to understand and appreciate

the interrelatedness among man, his culture and his biophysical surroundings. Environmental education also entails practice in decisions-making and self-formulation of a code of behaviour about issues concerning environmental quality". The author notes that a broader definition of environmental education was formulated at the First Intergovernmental Conference on Environmental Education in Tbilisi in 1977. In the Declaration of the Tbilisi conference, it is recorded that, environmental education is a comprehensive process that lasts throughout life and meets the requirements of a changing world. It is education for the general public with a view to providing citizens with adequate background of knowledge and information, enabling them to take part in decisions concerning their environment. It was also established that today Canadian educators understand environmental education as a comprehensive, lifelong process that meets the demands of today's rapidly changing world, provides the younger generation with an understanding of the major contemporary problems with the goal of improving life and conservation of nature and bringing up environmentally literate citizens for a sustainable future. This is achieved by the accumulation of ecological knowledge, promoting the students' understanding themselves as a part of nature, nurturing love for nature and the desire for its conservation, the development of ideas about the integrity of the natural world, development of conservation skills.

Key words: *environmental education, place-based education, outdoor education, wilderness conservation education, education for sustainable development.*

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.25>**О. Л. Притула**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ І ЗДОРОВОЇ МОЛОДІ НА БАЗІ КОЗАЦЬКОГО БОЙОВОГО МИСТЕЦТВА «СПАС»

Стаття присвячена одній з актуальних проблем українського суспільства – проблемі патріотичного виховання молоді й загалом громадян України. Розглядається сутність патріотичного виховання, національно-патріотичного виховання. Зокрема, розкривається проблема національно-патріотичного виховання на основі традицій запорозького козацтва, які склалася в Україні в епоху існування Запорозької Січі та відроджуються в сучасній Україні з початку 90-х років ХХ ст. Основна увага зосереджується на діяльності Всеукраїнської федерації «Спас», яка відроджує в Україні й поза її межами козацьке бойове мистецтво «Спас», що утворилося в середовищі запорозького козацтва, але має витоки 5–6 тис. років до н.е. Висвітлюються основні духовні постулати бойового мистецтва «Спас» як ідеологічного фундаменту національно-патріотичного виховання в сучасній Україні. У статті розкриваються історичні витоки традиції бойового мистецтва «Спас» на території України, розглядається історична духовна спадщина у вигляді карбів, переказів, казок, пісень тощо, які збереглися в духовній підготовці бойового мистецтва «Спас». Зазначається про необхідність визначення явища «бойова культура українського народу», визначення Спасу як явища бойової культури та актуальність державної підтримки цього поняття для духовно-ідеологічного забезпечення національної безпеки України. У статті розкривається методика діяльності в бойовому мистецтві «Спас», розглядається теоретична база, а також практичні заходи для забезпечення процесу національно-патріотичного виховання громадян в Україні засобами козацького бойового мистецтва «Спас». Розгляд основного матеріалу статті супроводжується посиланням на історичні й сучасні джерела, описується реальний фактичний матеріал на основі експедицій по збору елементів бойового мистецтва «Спас» у період 1992–1998 років одним з авторів статті. На основі викладеного матеріалу пропонується одна із сучасних моделей патріотичного, зокрема національно-патріотичного, виховання громадян України в сучасному українському суспільстві. Зроблені висновки і рекомендації на основі передового досвіду відродження і розвитку бойового мистецтва «Спас» в даному напрямі.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотичне виховання, Спас, переказ, запорозьке козацтво, характерники, Запорозька Січ, бойова культура, бойові мистецтва.

Постановка проблеми. Патріотичне виховання є одним із найважливіших аспектів виховного процесу, оскільки воно формує в молоді відчуття любові до рідної землі, Батьківщини, відчуття поваги і відповідальності до рідної держави, відчуття громадянськості й бажання бути причетним до життєвих процесів у суспільстві й державі. Тобто патріотичне виховання формує активну, освічену, здорову, позитивну людину в сучасному суспільстві. Важливим у галузі патріотичного виховання є процес національно-патріотичного виховання, який поєднує вищезгадані аспекти з проблемою самоідентичності як представника нації, національної самоідентичності. Сучасний розвиток суспільства, науково-технічний прогрес, суспільно-політичні зміни, процес глобалізації суспільства потребує нових підходів, науково-методичних засад у процесі патріотичного виховання, які б знімали протиріччя в даному напрямі. Проте нові технології в патріотичному вихованні не повинні відходити від його основних принципів, мети і завдань,

зберігаючи позитивні традиції і досягнення українського народу в цій сфері. Козацькі традиції, зокрема традиції козацьких бойових мистецтв, можуть стати міцним фундаментом патріотичного виховання молоді в сучасній Україні, оскільки вони мають практичну користь для молоді, водночас несучи вимоги перед нею гармонії духовного, інтелектуального і фізичного вдосконалення. Подібні системи виховання повинні розв'язати проблему мотивації для молоді й населення України до національної самоідентифікації та відчуття патріотизму, гордості за свою історію і культуру, здатності захищати Україну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі патріотичного виховання, його формам і методам приділено досить багато уваги серед вчених у галузі педагогіки та психології, державних органів, громадських об'єднань та організацій. Починаючи з утворення незалежної держави Україна питання патріотичного і національно-патріотичного виховання поставило нові вимоги

перед теоретичними і методичними засадами в даному напрямі. Патріотичне виховання як основу національної безпеки України розглядав у своїх працях В.В. Крутов [1]. Основи патріотичного і національно-патріотичного виховання на козацьких традиціях, на традиціях козацької педагогіки висвітлювалися в працях Ю.Д. Руденка [2], Мельничука Ю.Л. [3;4], Середюка О.М. [5].

Велика увага теоретичним і методичним основам національно-патріотичного виховання приділялася в державних документах, які робили спробу регламентувати процес патріотичного виховання в Україні. Нормативно-правова база з питань національно-патріотичного виховання представлена декількома Указами Президента України: Про відзначення у 2016 році Дня пам'яті та примирення і 71-ї річниці перемоги над нацизмом у Другій світовій війні (указ Президента України від 8 квітня 2016 р. № 130); Про відзначення у 2016 році Дня Соборності України (указ Президента України від 30 грудня 2015 р. № 731); Про вшанування пам'яті князя Київського Володимира Великого – творця середньовічної європейської держави Русі-України (указ Президента України від 25 лютого 2015 р. № 107); Про вшанування подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні (указ Президента України від 11 лютого 2015 р. № 69); Про День Гідності та Свободи (указ Президента України від 13 листопада 2014 р. № 872); Про День захисника України (указ Президента України від 14 жовтня 2014 р. № 806); Про День Національної гвардії України (указ Президента України від 18 березня 2015 р. № 148); Про День Соборності України (указ Президента України від 13 листопада 2014 р. № 871); Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді (указ Президента України від 12 червня 2015 р. № 334); Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 4 березня 2016 року «Про Концепцію розвитку сектору безпеки і оборони України» (указ Президента України від 14 березня 2016 р. № 92); Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (указ Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580), а також законодавчо-нормативними актами Верховної Ради України, нормативно-правовими документами Кабінету Міністрів України та нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України.

Незважаючи на досить велику увагу науковців та органів державного управління щодо проблеми національно-патріотичного виховання, в системі патріотичного виховання існують не визначені питання та протиріччя. Насамперед у теоретичних та практичних аспектах не визначена і не збалансована різниця між патріотичним та національно-патріотичним вихованням. Також у дер-

жавних документах, нормативно-правовій базі з патріотичного виховання майже не представлені козацькі традиції як його фундаментальна основа в державі. На нашу думку, це має під собою підґрунтя, оскільки в історії України саме козацька ідея стала державотворною ідеологією побудови незалежної, соборної, самостійної України.

Мета статті – визначити на основі досвіду патріотичного виховання на базі козацького бойового мистецтва «Спас» важливість і необхідність використання традицій козацької педагогіки як фундаментальної основи процесу патріотичного виховання в Україні.

Виклад основного матеріалу. Козацьке бойове мистецтво «Спас» – традиційне українське національне бойове мистецтво, яке утворилося, на думку вченого Ю.О. Шилова, на території України 5–6 тис. р. до н.е. [6]. Формуючись у систему виховання воїна-захисника України, бойове мистецтво «Спас» набуло свого розвитку і розквіту в часи існування Запорозького козацтва і Запорозької Січі [7].

Відродження і розвиток бойового мистецтва «Спас» в Україні на сучасному історичному етапі розпочалося з кінця 80-х років ХХ ст. У 1989 році в журналі «Техніка – молоді» вийшла стаття Леоніда Безклубого (псевдонім Леонід Без) «Интерес моей мысли», в якій розповідалося про бойове мистецтво українських козаків Спас [8]. Це була перша згадка в друкованому виданні про традицію запорозького козацтва, його бойового мистецтва. У статті описувалися основні технічні та духовні аспекти Спасу. Паралельно з цим у Запоріжжі під керівництвом Олександра Притули утворилася група, яка почала відроджувати Спас для адаптації його в сучасне українське суспільство. При цьому враховувалася духовна спадщина козацтва, яка передавалася в традиції Спасу у формі карбів, прислів'їв, переказів та ін.

Сьогодні Спас представлений в Україні такими основними напрямками: український рукопаш «Спас», бойове мистецтво «Спас», рукопашний бій «Гопки-Спас». Найбільш популярним і масовим в Україні є «Український рукопаш «Спас». Це вид спортивного єдиноборства, який має національне коріння і витоки з козацького бойового мистецтва «Спас». Тимчасово визнаний в Україні як вид спорту з липня 2008 року. У 2010 році Міністерством у справах сім'ї, молоді та спорту український рукопаш «Спас» внесений у перелік видів спорту, що визнані в Україні (наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 306 від 09.02.2010 р.). В українському рукопаші «Спас» існують офіційно визнані Міністерством молоді та спорту України правила змагань, навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл з українського рукопашу «Спас», класифікаційні вимоги та норми для

українського рукопашу «Спас» (наказ державної служби молоді та спорту України № 2105 від 22.05.2012 р.) [9, с. 48–49].

В Україні працює система дитячо-юнацьких спортивних шкіл з українського рукопашу «Спас», а також відділення з цього виду спорту в ДЮСШ та спортивних клубах. Розроблені програми підготовки тренерів-викладачів з українського рукопашу «Спас», відкрито спеціалізацію «Український рукопаш «Спас» на факультеті фізичного виховання у ДВНЗ «Запорізький національний університет». З 2005 року український рукопаш «Спас» розвиває «ВГО Всеукраїнська федерація «Спас» (президент О. Притула). Федерація розвиває цей вид спортивного єдиноборства в 13 областях України та в дев'яти країнах світу: Україні, Росії, Білорусі, Естонії, Польщі, Швеції, Німеччині, Грузії, Азербайджані. У 2012 році проведений перший чемпіонат Європи з українського рукопашу «Спас», а в 2013 році – перший чемпіонат світу [9, с. 49].

Національний вид бойового мистецтва під назвою «Спас» сформований на базі козацького бойового мистецтва Спас і має декілька напрямів, зокрема прикладний, спортивний, показовий та оздоровчо-лікувальний. Прикладний напрям передбачає ведення короткочасного індивідуального, групового і колективного рукопашного бою з використанням різних видів зброї, в тому числі холодної і вогнепальної. Спортивний напрям сформований у 1992 році і переріс у вид спортивного єдиноборства «Український рукопаш «Спас». Показовий напрям направлений передусім на популяризацію української культури, а також на розвиток техніко-тактичних можливостей бойового мистецтва «Спас». Оздоровчий напрям направлений на відродження в Україні козацької медицини та характерництва [9, с. 49].

Рукопашний бій «Гопки-Спас». Рукопашний бій «Гопки-Спас» – жорстка наступальна система рукопашного бою, розрахована на груповий і швидкоплинний нічний бій з використанням вогнепальної і холодної зброї. Вперше про цю систему в 1989 році згадав нащадок українських козацьких родів Л. Безклубий у журналі «Техніка – молоді» (№ 2) [9]. «Гопки-Спас» є суто військово-прикладною системою, хоча серед прибічників даної системи й існували спроби проведення змагань, які не набули широкого розвитку [9, с. 49–50].

Система козацького бойового мистецтва «Спас» несе в собі перекази, які передають у літературній формі самоідентифікацію козацтва і українства, перекази розповідають про прадавність української нації і прадавні держави на теренах сучасної України. Це говорить в Супойському та Скупському переказах [10, с. 70–76]. Важливим аспектом духовної підготовки в Спасі, яка формує в молодого козака стійке розуміння патріотизму, ідентифікації себе як українця, є духовні карби

Спасу, які направлені на пробудження в учнях бойового мистецтва Спас духовної сили і розуміння, як виходити переможцем із будь-якої небезпечної ситуації [10, с. 58–70]. Карби несуть практичну користь у житті козака, дозволяють у разі їх дотримання досягти мети на свою користь, що надає переконання молоді в силі й надійності козацьких знань. А це у свою чергу формує з молодого людини стійкого і переконаного у своїй правоті патріота».

Висновки і пропозиції. З огляду на вищесказане можна зробити такі висновки:

- Бойове мистецтво «Спас» як козацька традиція й елемент бойової культури українського народу може бути духовною основою національно-патріотичного виховання громадян в Україні;
- Враховуючи практичну цінність козацького бойового мистецтва як результативного виду рукопашного бою, Спас повинен стати елементом прикладної підготовки в процесі патріотичного виховання в сучасній Україні;
- Духовні аспекти бойового мистецтва «Спас» мають стати однією з основ методико-теоретичної бази патріотичного виховання в Україні;
- Національно-патріотичне виховання має стати практично результативним для сприйняття молоддю й іншими громадянами України ідеї патріотизму, пробудження і розуміння важливості вчиння захисту рідного народу, рідної землі й держави від будь-якого загарбника.

Список використаної літератури:

1. Крутов В.В. Від патріотичного виховання, боротьби з тероризмом до недержавної системи національної безпеки. Київ : Преса України, 2009. 592 с.
2. Руденко Ю. Український національний характер: сутність, витоки і шляхи формування в учнів і студентів. Біла Церква : Час Змін Інформ, 2019. 312 с.
3. Руденко Ю.Д. Мельничук Ю.Л. Козацька педагогіка : навчальний посібник. Київ : Видавництво ПП «Золоті ворота», 2014. Книга 1. 360 с.
4. Мельничук Ю.Л. Основи козацько-лицарського виховання. Київ : Прометей, 2018. 298 с.
5. Середюк О.М. Енциклопедія козацтва. Лицарі Сонця. 3-тє видання, доповнене та перероблене. Київ : ФОП Стебеляк, 2019. 488 с.
6. Шилов Ю.А. СПАС: Коледа и Христос. Величайшая тайна ис-тории. Киев : Аратта, 2011. 30 с.
7. Притула О. Спас – бойове мистецтво запорізьких козаків. *Шлях перемоги*. 1993. 12 червня. С. 8.
8. Безклубий Л.П. Интерес моей мысли. *Техника – молодежи*. 1989. № 2. С. 11.
9. Конох А.П., Притула О.Л. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до викори-

стання національних засобів фізичного виховання у професійній діяльності : монографія. Запоріжжя : СТАТУС, 2017. 296 с.

10.Прытула О.Л. Спас – звичай козацьких родів. Духовно-філософські основи Спасу. Запоріжжя : СТАТУС, 2017. 136 с.

Prytula O. Theoretical and practical principles of education of patriotic and healthy youth on the base of the cosack martial arts «Spas»

The article is devoted to one of the topical problems of Ukrainian society, the problem of patriotic upbringing of young people and the whole citizens of Ukraine. The essence of patriotic education, national - patriotic education is considered. In particular, the problem of national-patriotic education based on the traditions of Zaporizhzhya Cossacks, which prevailed in Ukraine during the existence of Zaporizhzhya Sich, and which have been revived in modern Ukraine since the early 1990s, is revealed. The main focus is on the activity of the All-Ukrainian Federation of Spas, which revives in Ukraine and beyond its borders the Cossack martial art «Spas», which was formed in the environment of the Zaporizhzhya Cossacks, but has origins of 5-6 thousand years BC. The main spiritual postulates of the martial art «Spas» are highlighted as the ideological foundation of national-patriotic education in modern Ukraine. The article reveals the historical origins of the Spas martial arts tradition in the territory of Ukraine, examines the historical spiritual heritage, in the form of carbs, legends, tales, songs, etc. that have been preserved in the spiritual preparation of Spas martial arts. The necessity of defining the phenomenon «martial culture of the Ukrainian people», the definition of the Savior as a phenomenon of martial culture and the urgency of state support of this concept for the spiritual and ideological maintenance of national security of Ukraine are noted. The article describes the methodology of activity in the martial arts «Spas», discusses the theoretical basis, as well as practical measures to ensure the process of national-patriotic education of citizens in Ukraine by means of Cossack martial arts «Spas». The review of the main material of the article is accompanied by a reference to historical and modern sources, describes the actual factual material on the basis of expeditions to collect elements of martial art «Spas» in the period 1992–1998 by one of the authors of the article. On the basis of the presented material one of modern models of patriotic, in particular, national-patriotic education of citizens of Ukraine in the modern Ukrainian society is offered. Conclusions and recommendations based on the best experience of the revival and development of martial arts «Spas» in this direction.

Key words: national-patriotic education, patriotic education, Spas, legend, Zaporizhzhya Cossacks, characternics, Zaporizhzhya Sich, martial culture, martial arts.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.26>**А. М. Сенік**кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

У статті проаналізовано основні види арттерапії, висвітлено погляди сучасних вчених щодо їх використання в соціально-виховній роботі в умовах загальноосвітніх шкіл. Психолого-педагогічний аспект арттерапевтичної роботи полягає у виявленні почуттів, бажань, мрій, а також у зміні власного ставлення до певних подій. Наприклад, арттерапія надає підліткам можливість проаналізувати будь-яку проблему або конфліктну ситуацію. Опрацьовуючи та усвідомлюючи сутність цього методу, підлітки мають можливість знайти відповіді й прийняти правильне рішення.

Також у матеріалах публікації підкреслено значну роль арттерапії як засобу реабілітації підлітків, які постраждали від насильства. На думку автора, метафоричне використання творчості сприятиме досягненню внутрішньої гармонії особистості, подоланню складних життєвих ситуацій тощо. У матеріалах проаналізовано сутність основних видів арттерапії, що застосовують для зняття психічної напруги, подолання страхів, психологічної корекції (казкотерапія, пісочна терапія, фототерапія, лялькотерапія, ізотерапія, музикотерапія, денс-терапія). На основі теоретичного аналізу автор акцентує увагу на перевагах малювання в техніці Ебру (малювання на воді з подальшим перенесенням на папір) як засобу самовираження та самопізнання в підлітків. Через особливість відтворення малюнків у такий спосіб (усі інші види арттерапії є керованими) створення образів чи сюжетів на воді є дещо складним, бо фарба «зупиняється» не завжди відповідно діям творців. Ебру допомагає зосередитися на своїх рухах і відчути власне тіло. Під час спостережень за процесом взаємодії фарби й води, підлітки здатні виявляти інтерес до зовнішнього світу, відновлюючи власне відчуття життя. З філософської точки зору застосування Ебру дозволяє підліткам вчитися сприймати життя, суспільні явища не в статичному, а в руховому стані. Отже, ця техніка дуже вдала в роботі з підлітками, які із захопленням створюватимуть картину руху, що є віддзеркаленням їх внутрішнього світу.

Ключові слова: арттерапія, методи арттерапії, підлітки, техніка Ебру.

Постановка проблеми. Виховання і розвиток підлітків – це складне й багатогранне завдання освітньої системи взагалі й сучасності зокрема. Підлітковий вік характеризується критичністю психологічного розвитку, адже й в юнаків, і в дівчат зростає бажання самостійності, більшої змістовності набувають міжособистісні взаємини. У цьому руслі зазначимо, що складовими процесу їхнього розвитку є взаємини в системі «підлітки-підлітки», «підлітки-батьки», «підлітки-вчителі», що не завжди характеризуються високим рівнем. Саме тому наше дослідження присвячено застосуванню арттерапії в роботі з підлітками, що сприятиме прояву почуттів, бажань, мрій, а також зміні власного ставлення до певних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Арттерапію як метод зцілення творчістю вивчали У. Кероул, Е. Крамер, М. Наум, А. Хілл, К. Юнг та інші. В умовах сьогодення тематика арттерапевтичної роботи з підлітками актуальна серед вітчизняних (Н. Бочаріна, Н. Куб'як, Л. Лебедева, О. Титаренко та інші) і зарубіжних (Т. Боронска, Р. Гудман, М. Мауро, Д. Мерфі та інші) вчених.

Мета дослідження – проаналізувати особливості застосування арттерапії в роботі з підлітками в умовах загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що найбільш сприятливим у формуванні емоційно-естетичного досвіду є підлітковий вік, що припадає на час навчання в основній школі, застосування арттерапії в освітній роботі є потужним інструментом для гармонійного розвитку особистості. З переліку педагогічних завдань, що можуть бути розв'язані завдяки арттерапії, Л. Лебедева визначає наступні: виховні (спілкування, взаємини, співпереживання, моральний розвиток тощо); корекційні (виправлення реформованості «образу Я», поліпшення самооцінки тощо); психотерапевтичні (мобілізація потенціалу емоцій); діагностичні (отримання відомостей про розвиток та індивідуальні особливості); розвиваючи (різні форми експресії для вербалізації переживань) [5].

Для арттерапії характерне те, що в центрі уваги перебуває не стільки твір мистецтва (продукт творчості), скільки конкретна й унікальна особистість автора з її потребами, мотивами, цінностями й стереотипами. Водночас розглядаються процеси

взаємодії особистості з твором мистецтва (з творчою продукцією) в усьому його якісному різноманітті. В арттерапії відсутні будь-які норми, є лише деякі параметри для відносного порівняння, наприклад, за глибиною впливу тощо.

Арттерапевтична діяльність вибудовується таким чином, що особистість і характер дитини – не обговорюються, відсутнє й порівняння між дітьми. Також у процесі спілкування не застосовуються негативні оцінювальні судження, адже в умовах школи під час роботи за допомогою такої техніки діти можуть робити те, що у звичайному житті заборонено або не прийнято, й вони дозволяють собі розслабитися. Водночас задовольняється бажання і інтерес до руйнівних дій, виливаються негативні емоції, і діти стають спокійнішими. Так, наприклад, для дітей молодшого шкільного віку характерне зображення страхів, внутрішніх конфліктів, психічних травм, спогадів дитинства, сновидіння. Це можливо завдяки тому, що образи художньої творчості показують усі види підсвідомих процесів. Те саме стосується і підлітків. Наприклад, при описі певних почуттів чи подій словами можуть виникати труднощі, що не характерне для творчості.

Поняття арттерапії вперше було запропоновано А. Хіллом, який експериментував з почуттями, досліджуючи й виражаючи їх у вигляді символів. З приводу активного впровадження арттерапії в загальноосвітніх школах вказано у публікаціях Д. Морія, М. Хьюсман та інших.

Провідним в арттерапії є мистецтво. Щодо освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл, то в освітній системі традиційні такі предмети, як образотворче мистецтво й праця. Під час цих уроків учні набувають навичок малювання і моделювання. Відмінне від застосування арттерапії те, що під час уроків результати діяльності учнів обов'язково оцінюються. Натомість під час арттерапевтичних занять учні не отримують оцінок («добре» або «погано» намальовано, виліплено, вирізане), проте мають право й можливість до вільного вираження своїх почуттів, емоцій, дій тощо. Взаємодія з фарбами, пластиліном, глиною, папером, різними матеріалами дозволяє здійснювати безпечну роботу навіть з агресією; сприяє подоланню страхів та емоційних проблем; уможливорює вираз через творчість думок і почуттів, що не завжди можна висловити вербально; розвиває дрібну моторику й колірне сприйняття; долає мовний бар'єр тощо.

Наведемо опис найбільш уживаних технік арттерапії. Так, казкотерапія – це один з найдієвіших способів корекції почуттів людини, в основу якого покладено терапевтичні казки (історії, що розкривають проблеми й переживання, з якими стикається людина). Наприклад, під час роботи з казкою в дитини формується творче ставлення до

життя, з'являється можливість використовувати різні способи досягнення мети, формується впевненість, самооцінка та самоконтроль.

Пісочна терапія – це спосіб зняття напруги завдяки зосередженню переживань на грі з піском. Використовують переважно в індивідуальній формі (можливо до трьох осіб). Невід'ємним у пісочній терапії є наявність певних фігур, які у своєму значенні можуть належати до певної категорії: люди, тварини, транспорт, житло та побут, рослини, продукти та посуд, природні матеріали. У роботі з піском виокремлюють стадію хаосу, боротьби та розв'язання проблеми.

Пісочна терапія має ефективність, адже може бути реалізованою в декількох видах ігор: ігри для розвитку дотичної чутливості й покращення рівня кінетичних почуттів; ігри, що здатні розвивати мовлення (складання казок, історій тощо); «пісочна грамота» – можливість усвідомити написане в ігровій формі; ігри з піском психотерапевтичного характеру – випробування реальних ситуацій з життя дитини, виявлення психологічних варіантів розв'язання проблем у ході сюжету.

Фототерапія як вид арттерапії передбачає роботу з готовими фотографіями або ж спрямований на емоційне виховання та соціалізацію особистості процес створення авторського фото. У складі арттерапії фототерапія виступає діагностуючим, розвивальним або психопрофілактичним прийомом. Відповідно, її можна застосовувати в індивідуальній, індивідуально-груповій та груповій формах.

Фотографія може розглядатися як самопрезентація або як інструмент дослідження власного «Я». У своїх працях А. Копитін вказує на такі психолого-педагогічні функції фотографії, як актуалізація (спогади); стимулювання (зір, дотична тактильна чутливість тощо); організація (координація різних сенсорних систем); об'єктивація (можливість через фотографію побачити переживання та особистісні прояви людини); реорганізація (розробка фотоколажу та фотомонтажу); експресивний катарсис (емоційне звільнення від переживань) тощо [3].

Перейдемо до аналізу наукових праць відповідно до теми дослідження. За матеріалами О. Титаренко, Т. Каткової, використання арттерапевтичних вправ з підлітками уможливорює розвиток комунікативності й формування лідерських якостей, дозволяє реалізувати особистісний та творчий потенціал, що в сукупності є мотивацією для активності підлітків [7]. Вчені зазначають, що спілкування з однолітками – це досвід соціальних відносин, а підлітковий вік, який характеризується певними кризами (перехідний вік), є єдиним періодом життя, коли творчість може набути універсальності й природності щодо способу свого буття.

З приводу означеної проблематики нами було проаналізовано наукові здобутки Н. Бочаріної, яка розглядала арттерапію як засіб корекції адитивної поведінки підлітків. Такий метод вченою розглядається в якості лікувального, адже сприяє вираженню емоцій, дозволяє працювати з думками й почуттями. До того ж застосування арттерапії позбавлене обмежень і протипоказань, у будь-який час ресурсне й актуальне для психотерапії, педагогіки, соціальної роботи, бізнесу тощо. У своїй авторській програмі Н. Бочаріна спирається на такі техніки арттерапії: ізотерапія (малювання), фототерапія (створення колажів, фотографування), музикотерапія (прослуховування музики), пісочна терапія (малювання піском), казкотерапія (складання казок), денс-терапія (заняття танцями).

Цінними для нашого дослідження є також і заняття з програми Н. Бочаріної, які складаються з невербального та вербального компонентів. Так, наприклад, невербальний компонент, за визначенням вченої, є віддзеркаленням і переробкою досвіду в символічній формі арттерапевтичних методик (тематичний проєктивний малюнок, танцювально-рухова терапія, музична терапія і робота з глиною) і методик керованої візуалізації.

А от реалізація вербального компонента полягає у визначенні завдання і рефлексії пережитого досвіду, ідентифікації власних почуттів та переживань на основі символів та їх інтерпретації (в міру можливості й відповідно до когнітивного та емоційного рівня розвитку дитини) [1].

Про широкий спектр застосування арттерапії свідчать і дослідження Н. Куб'як з приводу її використання як реабілітаційного засобу в роботі з підлітками [4]. Так, наприклад, ефективність трансформації негативних переживань у позитивні відбувається завдяки застосуванню психодрами. Завдання підлітків полягає в створенні вистави (дійові особи, наприклад, тварини), тобто в програванні важких життєвих ситуацій у проєктивній формі.

Сюжетні ходи й ситуації підлітки зазвичай вибудовують самостійно. Ще одним цінним різновидом арттерапії Н. Куб'як називає ігрову терапію, що здатна допомогти дитині висловити власні переживання через гру.

Ми поділяємо роздуми дослідниці про те, що спонтанність у грі сприятиме звільненню підлітків від болісних внутрішніх почуттів, які пов'язані з переживаннями, а відтак – позитивним змінам на поведінковому рівні. До нових технологій психотерапевтичної роботи з дітьми вченою віднесено й пісочну терапію, що набуває більш широкої популярності у практичній діяльності з підлітками.

Пісочна терапія – це один із видів, що спрямований на подолання складних проблем завдяки

творчості й грі. Цінність арттерапії у роботі з підлітками Н. Куб'як визначає в наступному: досвід перенесеного насильства болючий для підлітків, тому психолого-педагогічна робота з подолання негативних станів має тривати повільно з врахуванням індивідуальності розвитку. І в цьому значенні з підлітками, які постраждали від насильства, доцільно використовувати як індивідуальну, так і групову арттерапію [2].

Що стосується доцільності групової арттерапії, то в цьому аспекті нам імпонують погляди О. Копитіна. Вченим обґрунтовано причини, за яких групова арттерапія більш вдала в роботі з підлітками, ніж індивідуальна: відчуття більшої автономності, незалежності, збереження контурів особистісного простору; можливість взаємопідтримки [3]. На основі поглядів науковця ми звернули увагу на такий спосіб зображувальної діяльності, як техніка Ебру (в перекладі з перської мови означає «схожий на хмари»). Як цікавий спосіб спілкування з підсвідомістю, саморегуляції і стимуляції ресурсів організму Ебру давно визнано в психологів і арттерапевтів усього світу. З історичних джерел відомо, що такий вид малювання сягає своїм корінням у XI ст., секрети майстерності створювалися і зберігалися в Японії, Китаї, Туреччині, Персії, Індії, та лише з розвитком мореплавання предмети мистецтва в стилі Ебру з'явилися в Європі.

У давні часи процес створення малюнку за такою технікою міг тривати до 12 годин, але натеper цей час вже дуже скорочений (5–25 хвилин).

Такий спосіб малювання передбачає створення сюжетів чи образів на поверхні води з подальшим перенесенням їх на папір. Властивості цієї техніки дозволяють розвивати координацію рухів руки, спостережливість, вміння будувати композицію і комбінувати різні можливості. Цікаве те, що малювання вдвох або втрьох вчить працювати в групі, планувати свої дії. У дозвільний час Ебру може бути одним із видів відпочинку й розвантаження, зняття стресу. У процесі малювання в техніці Ебру малюнки абстрактні, з великою кількістю візерунків, що уможлиблює знаходити нові історії і героїв у творах. Важливе те, що, діючи алогічно та інтуїтивно, можна вирішити дуже багато життєвих проблем.

Таку техніку арттерапії можна включати до змісту шкільних соціально-виховних заходів, наприклад «Ебру-вечірка», «Ебру-шоу» тощо. Доречним буде й застосування Ебру в роботі соціального педагога, психолога школи.

Висновки та пропозиції. Отже, переваги арттерапії перед іншими формами роботи наступні: в роботі можуть брати участь усі бажаючі, адже вимога щодо наявності художніх навичок відсутня; зображувальна діяльність є потужним засобом зближення людей; діяльність у такий спосіб

є засобом вільного самовираження, що викликає позитивні емоції, формує активну життєву позицію; арттерапія базується на мобілізації творчого потенціалу внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення.

На основі проаналізованих наукових праць варто вказати на доречність застосування всіх видів арттерапії (реабілітація, розвиток творчості тощо), проте, на нашу думку, Ебру – це найцікавіший спосіб залучити сучасних підлітків до активної психолого-педагогічної взаємодії, який сприятиме творчому вираженню, звільненню від звичних меж, відкриттю нових ресурсів.

Через особливість відтворення малюнків у такий спосіб (усі інші види арттерапії є керованими), створення образів чи сюжетів на воді дещо складне, бо фарба «зупиняється» не завжди відповідно діям творців. Ебру допомагає зосередитися на своїх рухах і відчути власне тіло. Під час спостережень за процесом взаємодії фарби й води підлітки здатні виявляти інтерес до зовнішнього світу, відновлюючи власне відчуття життя. З філософської точки зору застосування Ебру дозволяє підліткам вчитися сприймати життя, суспільні явища не в статичному, а в руховому стані.

У подальшій науково-практичній діяльності нами буде розроблено методичні рекомендації з приводу застосування техніки Ебру в роботі з підлітками.

Список використаної літератури:

1. Бочаріна Н. Арттерапія як засіб корекції адиктивної поведінки. *Інноваційні арттерапевтичні технології* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 12 березня 2019 р. С. 19–23.
2. Злочевська Л. Арттерапія у професійному самовизначенні учнівської молоді. *Професійно-технічна освіта*. 2013. № 1. С. 46–49.
3. Копитин А. Руководство по групповой арттерапии Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
4. Куб'як Н. Арттерапія як засіб реабілітації дітей та підлітків, які постраждали від насильства. *Дитинство без насилля : суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 29–30 квітня 2014 р. / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка / за заг. ред. О. Кікінежді. Тернопіль, 2014. С. 556–558.
5. Лебедева Л. Практика арттерапии : подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь. 2003. 256 с.
6. Полозюк Ю. Застосування технік фототерапії в діяльності психолога. *Психолог*. 2014. № 23. С. 21–23.
7. Титаренко О., Каткова Т. Арттерапія як засіб розвитку творчого потенціалу підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. Т. 2. С. 19–23.

Senyk A. Psychological-pedagogical aspect application of art therapy in adolescent work

The main types of art therapy are analysed in the article, the views of modern scientists on their use in social and educational work in the conditions of secondary schools are highlighted. The psycho-pedagogical aspect of art-therapeutic work consists in revealing feelings, desires, dreams, as well as in changing one's own attitude to certain events. For example, art therapy gives teens the opportunity to analyse any problem or conflict situation. Playing and realizing the essence of this method, teenagers have the opportunity to find answers and make the right decision.

The publication also emphasizes the significant role of art therapy as a means of rehabilitation for adolescents affected by violence. According to the author, the metaphorical use of creativity will contribute to the achievement of inner harmony of the individual, will help to overcome difficult life situations and so on. The materials analyse the essence of the main types of art therapy, which are used for relieving mental stress, overcoming fears, corrections (fairy-tale therapy, sand therapy, photo therapy, doll therapy, isotherapy, music therapy, dance therapy). Based on the theoretical analysis, the author focuses on the benefits of drawing in the Ebru technique (drawing on water with subsequent transfer to paper) as a means of self-expression and self-knowledge in adolescent development. Due to the peculiarity of reproduction of drawings in this way (all other types of art therapy are managed), creating images or plots on the water is somewhat complicated, because the paint "stops" not always in accordance with the actions of the creators. Ebru helps you focus on your movements and feel your own body. During the observation of the process of the interaction of paint and water, adolescents are able to show interest in the outside world, restoring their own sense of life. From a philosophical point of view, the use of Ebru allows adolescents to learn to perceive life, social phenomena not in a static but in a mobile state. Therefore, it is very successful in working with teenagers who will enthusiastically create a picture of movement that is a reflection of their inner world.

Key words: art therapy, art therapy methods, teens, Ebru technique.

UDC 378:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.27>

O. A. Stukalo

Senior Teacher of Philology Department
Dnipro State University of Agriculture and Economics

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE VETERINARIAN'S PREPARATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article deals with the pedagogical conditions of future veterinarian's preparation for professional communication. The essence of the term "condition" is clarified. The essence and structure of communicative readiness of the future veterinarian, which consists of motivational, content and operational and procedural components, are determined. Communicative preparation of specialists is a complex multidimensional process that depends on a set of pedagogical conditions that ensure the realization of all its components. It has been found out that the specificity of the veterinarian's professional communication is to solve problems and tasks that are relevant to their profession. It is emphasized that the professional orientation of the future veterinarian's personality implies understanding and internal acceptance of the goals and tasks of professional activity. Pedagogical conditions are an important component of preparation for professional communication. The system of communicative, linguistic and tactical knowledge is of great importance for developing the content of future specialist's preparation for professional communication. The process of teaching professional communication involves the presence of a certain communication space, which is the basic concept for analysing the process of communication.

Important forms of organizing students' educational activities for the purpose of developing their professional language are considered. It is stated that the level of students' readiness to acquire knowledge in the specialty with the help of necessary communication skills is achieved by applying a holistic system of criteria for selection of content and technology for forming professional language in Ukrainian. The logical sequence of the selection and justification of the stages and methods of development of professional communication of specialists is determined.

The set of pedagogical conditions concerning preparation of the future veterinarian for professional communication is defined. The proposed pedagogical conditions are closely interconnected, reflecting and realizing the target, content and procedural components of future veterinarian's preparation for professional communication in the process of studying the humanities. The need to prepare future veterinarians for professional communication is driven by objective needs for competitive personnel that meet world standards.

Key words: conditions, pedagogical conditions, preparation, professional communication, specialist, veterinarian.

Statement of the problem. The modern stage of society development puts forward fundamentally new requirements for the work of professionals, and therefore for the work of higher education institutions engaged in their preparation. The professional activity of the future specialist has its own specific features and provides for special conditions of readiness formation to perform functional duties. The success and effectiveness of professional communication formation of future veterinarians depends on the set of adequate principles, functional orientation of training, methods and techniques, means and pedagogical conditions under which training will be organized.

At the stage of reforming the modern high school in pedagogical research related to the problems of improving the functioning of pedagogical systems and increasing the efficiency of the educational process, one of the most interesting aspects is the identification, substantiation and verification of pedagogical conditions that ensure the future activity.

Analysis of previous research and publications.

Scholars who have dealt with the issues of determining pedagogical conditions in different aspects of pedagogical science are: N.V. Ippolitova, N.A. Sterikhova, O.M. Horodyska, N.V. Kuzmina, O.M. Belkin, V.M. Nesterov, V.I. Andreev and others. Communicative preparation of future veterinarians is a complex multidimensional process that depends on a set of pedagogical conditions that ensure the implementation of all its components.

The purpose of the article. The main purpose of this work is to define a set of pedagogical conditions of future veterinarian preparation for professional communication. Achieving this goal requires a number of important tasks, in particular, clarifying the essence of the concepts of "professional communication of the future specialist".

Presentation of main material. The concept "condition" in modern scientific literature is interpreted as "environment", "state", "circumstances" necessary for the emergence, development and change of the pedagogical system. In pedagogical dictionary

by V.I. Zahviazinskyi, in addition to the “stimulating environment”, the conditions include causes, factors of development, technologies, methods, teaching, training and development, administrative support, etc. [4]. Scientists who study language education, N.V. Dvornikova, O.V. Nazola, N.V. Sheremetova, S.A. Khazova and others, consider pedagogical conditions as a set of objective and subjective factors on which the purpose of the educational process depends. Researchers I.H. Hlukhov and T.A. Shmonina, summarizing the opinions of scientists, note that “pedagogical conditions” are a qualitative characteristic of the main factors, processes and phenomena of the educational environment, which purposefully created and implemented in the educational environment and provide solutions to the task set [7, p. 65–68].

Agreeing with the definition of the essence and content of the concept of “pedagogical conditions”, we note that in the agricultural university system of measures of educational process, which provides the creation and development of personal motives for students to study and organize the nature of their educational and cognitive activities with orientation aimed at achieving the goal.

At the present stage of mastering future specialists, a high level of professional and communicative skills is considered as a prerequisite for intellectual development of a person with higher education. The specificity of the veterinarian’s professional communication is that the participants in the dialogue or the polylogue try to solve problems and tasks that are relevant to their profession. Therefore, under the professional communication of a veterinarian, we understand the speech interaction of a specialist in agriculture with colleagues, partners, and customers of the institution in terms of professional activity. The status of each of the interlocutors in this interaction is clearly defined, and the process of communication itself is the solution of production issues by means of influencing the views, emotions or behaviour of communicators and is carried out in accordance with the functions and goals [8, p. 34].

The current state of communication readiness of future veterinarians cannot fully satisfy the need of society for specialists with high level of professional and communicative competence. Unfortunately, a large number of higher education institutions of the agricultural profile continue to focus on the complex of professional disciplines, which, in their opinion, determine the content of vocational training, while not paying due attention to the discipline of the humanities. However, in accordance with the requirements of the Bologna Convention and the pan-European Guidelines for the Humanities, the scientific and pedagogical staff of the agricultural profile institution must develop and improve such integrated curricula and programmes that can prepare

a specialist capable of applying their knowledge and results to the theoretical and practical research, formulate recommendations for the improvement of veterinary sciences, etc.

There is no single approach to determine the content and structural components of readiness for a particular activity. S.H. Vorobiova, in particular, proposes to determine the structural elements of students’ readiness for creative solution of didactic tasks in the unity of four components:

- motivational (beliefs, views, motives, attitudes to certain behaviour);
- personal (feelings, intellectual qualities);
- content (knowledge);
- professional (skills) [2, p. 43].

An important component of the future veterinarian’s preparation for professional communication is a set of pedagogical conditions that contribute to the organization of an effective pedagogical process in the university of agricultural and economic profile and its implementation. The core value of personally-oriented pedagogical technologies is a personal approach that integrates and embodies ideas of future professional’s preparation, such as harmonious personality development, axiology of pedagogical relationships as the basis for the formation of a democratic and full-featured personality. Among the principles of implementing a personal approach are:

- constant study and excellent knowledge of the characteristics of the student’s personality;
- ability of a teacher of a higher educational institution to diagnose the real level of skills and personal qualities formation;
- prompt change of tactics of interaction with the student depending on new conditions and circumstances;
- maximum reliance on the own activity of the teacher’s personality;
- creation of conditions for independence, initiative, ability to direct activities that lead to success [1, p. 15].

The specificity of the professional orientation of the interests and preferences of the future veterinarian’s personality during university study is that this process is done purposefully, systematically and gradually through the study of the disciplines of the veterinary and humanitarian cycle. Therefore, there is an objective need to conduct a series of studies in the university in order to study the interests and requests of future veterinarians and to determine on this basis a methodology for the formation of socially motivated professional orientation, which will be of value to the individual and society as a whole.

The professional orientation of the future veterinarian’s personality implies understanding and internal acceptance of the goals and objectives of the professional activity, as well as the interests,

attitudes, beliefs and views that are consistent with it. In order to help future specialists in the agricultural profile develop their professional motives during their studies at the university, teachers need to help them to form a correct understanding of the social importance and content of the future profession, to strengthen professional self-esteem, confidence in the successful mastery of the profession. However, according to V.A. Semychenko, the first priority in the process of future specialist's preparation should be the development of the student's own personality, and the next step is his professionalization and specialization [5].

The basis of the future veterinarians preparation for professional communication is the logic of selecting the content of training in the following sequence: from the communicative aspect (selection of topics and situations of communication) to linguistic (selection of texts and language inventory) and to the completion of procedural and psychophysiological (selection of knowledge, skills, which must be mastered to form communicative competence) [6]. Communication system (knowledge about ways of establishing and maintaining contact with the interlocutor and strategies of speech interaction; about the variety of communicative techniques and methods, their influence on the communicative activity of people, and ways of constructing a logical structure is important for developing the content of future specialists preparation for professional communication), linguistics (knowledge of the language system and its rules, styles of speech and their features, linguistic material that predict the successful development of communication) and provide speech skills (knowledge of phonetic and spelling features of the language, knowledge of the correct use of language in a particular communication situation, knowledge of speech stereotypes that the speaker uses to interact).

The process of professional communication teaching involves the presence of a certain communication space, which is the basic concept for analysing the process of communication. The communicative space is a complex formation, which is characterized by a certain system, and therefore it is characterized by such systemic properties as integrity (a measure of communicative equilibrium), structural (volume, intensity and complexity of the relationship between components), autonomy of structural components (determination of the place of each component in the system of communication process, as well as the number of possible free choice steps that the communication subjects have in choosing the means and methods of transmission information and the goal of communication) [3].

Thus, on the basis of psychological and pedagogical literature, we have identified the following pedagogical conditions for the preparation of future specialists in agriculture:

- formation of positive motivation through the implementation of a person-centred approach (contributes to the increase of cognitive activity, actualization of the need for mastering the skills of interpersonal communication interaction);

- providing the logic of constructing the content of training in the sequence of communicative, linguistic, procedural, psychophysiological elements (contributes to the sequence of selection of topics and situations, knowledge and skills as prerequisites for effective formation of communicative competence);

- organization of educational communicative space and modelling of communicative situations of a professional nature (promotes intensification of the educational process, activation of the student's communication potential, formation of communicative experience);

- mastering the integrated content of the special course based on the ideas of contextual learning (contributes to ensuring the consistency, the stages of communication between the humanities and specialized disciplines, their effectiveness and efficiency).

In order to realize the first pedagogical condition of the future veterinarians preparation for professional communication in the process of studying the humanities, it is necessary to diagnose the characteristics of the student audience; to create a positive emotional background in practical classes through the use of exercises, role-playing and business games, the topics of which are relevant for future professionals in agriculture; development of skills to apply the acquired knowledge and acquire new knowledge necessary for the innovative activity of the economy, etc.

In order to realize the second pedagogical condition (providing logic for constructing the content of learning in the sequence of communicative, linguistic, procedural, psychophysiological elements), work with students should be organized in order to transform their acquired communication skills into competencies that will promote the ability to choose optimal behaviour strategies in one or another situation of professional activity, to direct the professional skills to achieve certain goals, to establish an effective business management system, etc.

For the realization of the third pedagogical condition (organization of educational communicative space and modelling of communicative situations of professional content) it is necessary to ensure the connection of subjects of educational programmes of disciplines of the humanities cycle with typical situations of professional activity of veterinarian, where the prerequisite for the effective fulfilment of the tasks will be the level of formation of professional communication skills, which will enhance the communication potential and communicative consciousness of the future specialist, intensify the process of information exchange, communicative comfort, etc.

In order to realize the fourth pedagogical condition (mastering the integrated content of a special course based on the ideas of vocational training), the concept of working with students should be based on the need to model the subject and social content of professional communication, to modernize approaches to the formation of linguistic personality of the university as a future active participant in national and international projects.

Conclusions and suggestions. Therefore, pedagogical conditions (formation of positive motivation through the implementation of a personally oriented approach; providing logic for constructing the content of education in the consistent unity of communicative, linguistic, procedural, psychophysiological elements; organization of educational communicative space and modelling of communicative situations of a professional nature; mastery of the integrated content of a special course based on ideas of contextual learning) are closely interconnected, reflecting and realizing the destination, substantive and procedural components of the future veterinarians preparation for professional communication in the process of studying the humanities. Prospects for further research are to develop a technology for the formation of a foreign professional competence of a future specialist.

References:

1. Викулина М.А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории) : монография. Нижний Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 2000. 136 с.
2. Воробйова С.Г. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 42–45.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія особистості і спілкування. *Соціальна психологія : підручник* : у 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
4. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высшего учебного заведения / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва : Академия, 2008. 352 с.
5. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. Киев : Магістр-S, 1997. 124 с.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку делового общения : учебное пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. Киев : Ленвит, 2004. 191 с.
7. Шмоніна Т.А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць. Педагогічні науки* / Т.А. Шмоніна, І.Г. Глухов. Вип. 59. Херсон : ХДУ, 2011. С. 65–68.
8. Ярошук І.Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 250 с.
9. Horn R.C. On professions, professionals, and professional ethics. Malvern, Pn. : American Institute for Property and Liability Underwriters, 1978. 71 p.

Стукало О. Педагогічні умови підготовки майбутніх ветеринарів до професійного спілкування

У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутніх ветеринарів до професійного спілкування. З'ясовано суть поняття «умова». Визначено суть і структуру комунікативної готовності майбутнього ветеринара, яка складається з мотиваційного, змістового та операційно-процесуального компонентів. Комунікативна підготовка фахівців – це складний багатоаспектний процес, що залежить від комплексу педагогічних умов, які забезпечують реалізацію усіх її компонентів. З'ясовано, що специфіка професійного спілкування ветеринара полягає в розв'язанні проблем і завдань, які актуальні для їхньої професії. Наголошено, що професійна спрямованість особистості майбутнього ветеринара передбачає розуміння та внутрішнє прийняття ним цілей і завдань професійної діяльності. Педагогічні умови є важливим компонентом підготовки фахівців до професійного спілкування. Вагоме значення для розробки змісту підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування має система комунікативних, лінгводидактичних і мовленнєвих знань. Процес навчання професійного спілкування передбачає наявність певного комунікативного простору, який є базовим поняттям для аналізу процесу спілкування.

Розглянуто важливі форми організації навчальної діяльності студентів з метою розвитку їхнього професійного мовлення. Зазначено, що рівень готовності студентів до засвоєння знань зі спеціальності за допомогою необхідних комунікативних умінь досягається застосуванням цілісної системи критеріїв відбору змісту й технології формування професійного мовлення українською мовою. Визначена логічна послідовність відбору й обґрунтування етапів і методів розвитку професійного мовлення фахівців. Важливим фактором ефективності формування професійного мовлення є визначення її адекватності змісту.

Визначено комплекс педагогічних умов щодо підготовки майбутнього ветеринара до професійного спілкування. Запропоновані педагогічні умови перебувають у тісному взаємозв'язку, показують і реалізують цільовий, змістовий і процесуальний компоненти підготовки майбутніх ветеринарів до професійного спілкування в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Необхідність підготовки майбутніх ветеринарів до професійного спілкування зумовлена об'єктивними потребами в конкурентоспроможних кадрах, які відповідають світовим стандартам.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, підготовка, професійне спілкування, фахівець, ветеринар.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.015.31:613/614-053.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.28>

Н. А. Басюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена розкриттю теоретичних засад проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. У сучасних умовах здоров'я розглядається не лише як найбільша соціальна цінність, а й вирішальний чинник економічного розвитку суспільства. Тому проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді посідає пріоритетні позиції.

У роботі розглядаються різні підходи сучасних науковців до трактування понять «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність» і їх змісту з педагогічної позиції. Особливе місце у вирішенні проблеми формування здоров'язбереження підростаючого покоління відводиться початковій школі, оскільки саме в період молодшого шкільного віку відбувається становлення власної програми життєдіяльності, школяр включається в складну роботу з формування саморефлексії, самоконтролю й саморегуляції.

Нова українська школа робить акцент на компетентнісному підході, який є її концептуальним орієнтиром і передбачає набуття здобувачами початкової освіти компетентностей. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність молодшого школяра», «здоров'язберігаючі навички». Аналіз наукових доробок засвідчив, що поняття «здоров'язбережувальна компетентність молодших школярів» досліджене недостатньо, немає його єдиного трактування. Узагальнивши наукові підходи до визначення цього поняття, автор пропонує власне визначення поняття «здоров'язбережувальна компетентність молодших школярів», яке розуміється як інтегральне особистісне новоутворення в дітей молодшого шкільного віку, що передбачає наявність мотиваційно-ціннісних установок на здоровий спосіб життя, системи знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язберігаючих життєвих навичок і здатності їх використання у відповідних життєвих ситуаціях.

Охарактеризовано життєві навички, які сприяють фізичному, соціальному, психічному й духовному здоров'ю, і навички безпечної поведінки. Висвітлено вікові особливості молодшого школяра в контексті формування здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язберігаючі навички, молодший школяр.

Постановка проблеми. Останні події у світі, пов'язані зі спалахом і поширенням смертельно небезпечної коронавірусної інфекції, запровадженням профілактичних і пом'якшувальних заходів у різних країнах, посилити увагу світової спільноти до найціннішого, що є в людини, – здоров'я і життя. Ціннісні категорії «здоров'я», «здоровий спосіб життя» розглядаються як справа державної ваги, як глобальне завдання суспільства, освітніх закладів і соціальних інститутів.

Виховання свідомого ставлення здобувачів освіти до свого здоров'я та здоров'я інших, пропаганда здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямів державної політики України в галузі освіти, що підкреслюється в основних освітніх документах. Особливе місце у вирішенні питання навчання здоров'я належить початко-

вій школі, яка на етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання реалізації компетентнісного підходу; спрямування на формування універсальних компетентностей, однією з яких є здоров'язбережувальна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження розглядають проблему здоров'язбереження з багатьох позицій: філософської, медико-біологічної, соціально-педагогічної. Аналіз наукових джерел дав змогу класифікувати їх за підходами до вивчення проблеми формування і збереження здоров'я школярів:

– концепції вчених з питань формування здоров'я особистості (М. Амосов, М. Антропова, Г. Апанасенко, Н. Борисенко, І. Брехман, П. Виноградов, Е. Вільчковський, О. Марзєєв, А. Мартиненко);

– ідеї вітчизняних педагогів-класиків щодо формування здоров'я підростаючого покоління (Г. Сковорода, П. Лесгафт, А. Макаренко, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський);

– сучасні психолого-педагогічні дослідження формування здоров'я, культури здоров'я учня, його здоров'язбережувальної компетентності (О. Антонова, О. Бондаренко, О. Дубогай, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, Ю. Бойчук, О. Жабокрицька, С. Кириленко, С. Кондратюк, С. Новописьменний, В. Оржеховська, О. Поліщук, С. Свириденко);

– підготовка майбутніх фахівців до створення умов для збереження здоров'я дітей (Н. Денисенко, Л. Зданевич, Т. Книш, Н. Кот, Н. Маковецька, В. Нестеренко й ін.).

Водночас незаперечним є той факт, що, незважаючи на значну увагу науковців до питань здоров'я підростаючого покоління, поки що ця проблема не розв'язана належним чином. На наш погляд, пріоритетним має стати використання учителем як традиційних (із наповненням їх новим змістом), так і новітніх освітніх технологій на уроці й під час проведення організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування здоров'язбережувальної компетентності в молодших школярів. Це забезпечить не тільки наявність у них ціннісного ставлення до здоров'я, системи знань про здоров'я, здоров'язберігаючих життєвих навичок, а й здатність до їх використання у відповідних життєвих ситуаціях.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до трактування поняття «здоров'язбережувальна компетентність», її змісту, охарактеризувати особливості формування на етапі молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід є одним із концептуальних орієнтирів Нової української школи. Його зміст полягає в спрямуванні навчально-виховного процесу на набуття школярами компетентностей. Щоб оцінювати здоров'язбережувальну компетентність, необхідно чітко уявляти сутність цього поняття.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначається, що компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в практичній діяльності. Компетентнісний підхід – це засвоєння молодшими школярами вмінь ефективно використовувати отримані знання на практиці як інструменту вирішення різноманітних життєвих завдань; розвиток творчих здібностей молодших школярів і мотивації; навчання школяра самостійно створювати нові продукти діяльності, надаючи дітям велику ступінь свободи та відповідальності [5]. С. Бондар [4] наголошує, що «компетентність –

це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності із цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій».

У Концепції Нової української школи знаходимо таке визначення поняття: «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [7]. Продовжуючи цю думку, автори навчально-методичного посібника «Нова українська школа: поради для вчителя» зазначають «Компетентність – багатогранна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю, тільки спільно» [8, с. 14].

Підходи науковців до поняття «здоров'язбережувальна компетентність» різняться. Більшість дослідників [12; 13] розглядають здоров'язбережувальну компетентність як навички збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвиток особистої фізичної культури.

Здоров'язбережувальна компетентність, на думку І. Сичової [11], – інтеграційна властивість особистості, яка охоплює знання, вміння, професійний і життєвий досвід, засновані на сформованому мотиваційно-ціннісному ставленні до здоров'я, що виражається в здатності й готовності вирішувати професійні завдання, пов'язані з реалізацією здоров'язбереження в процесі професійної діяльності.

Російський дослідник А. Хуторський наголошує на діяльнісному характері здоров'язбережувальної компетентності, якій властиві позитивне ставлення до свого здоров'я, володіння способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю; знання й вміння застосовувати правила особистої гігієни, здатність піклуватися про власне здоров'я, особисту безпеку, володіти способами надання першої медичної допомоги; елементами психологічної грамоти, статевої культури й поведінки; різноманітний руховий досвід і вміння використовувати його в масових формах змагальної діяльності, в організації активного відпочинку й дозвілля; знання чинників позитивного впливу здорового способу життя на загальний стан організму; вміння відбирати індивідуальні засоби й методи для розвитку своїх фізичних, психічних та особистісних якостей [10].

Під «здоров'язбережувальною компетентністю» школярів дослідники О. Антонова, Н. Поліщук розуміють інтегральну властивість особистості, яка проявляється в її загальній здатності й готовності до здоров'язбережувальної діяльності,

що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого й оточення [2, с. 46]. Пояснюючи сутність здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, Т. Андрющенко підкреслює її суб'єктивний характер.

Зрештою, у навчальній програмі з основ здоров'я для початкових класів загальноосвітніх шкіл (1–4 клас) (2016 р.) здов'язбережувальна компетентність визначається як здатність учня застосувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення й формування здоров'я [9].

Здоров'язбережувальну компетентність молодших школярів ми розуміємо як інтегральне особистісне новоутворення в дітей молодшого шкільного віку, яке передбачає наявність мотиваційно-ціннісних установок на здоровий спосіб життя, системи знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язберігаючих життєвих навичок і здатності їх використання у відповідних життєвих ситуаціях.

Як наголошує Т. Бойченко, здоров'язбережувальна компетентність молодшого школяра має передбачати знання сутності, складників, основних ознак здоров'я, умов його збереження та зміцнення, шляхів і методів досягнення достатнього його рівня; уміння використовувати набуті знання; бути впевненим щодо необхідності позитивного ставлення до здоров'я свого та інших, ставитися до здоров'я як до однієї з основоположних життєвих цінностей [3, с. 133].

Запровадження компетентнісного підходу в зміст початкової освіти зумовлено тим, що молодшим школярам властивий розрив між отриманими знаннями, засвоєними способами діяльності й конкретною поведінкою, умінням застосувати знання в конкретній навчальній і життєвій ситуації. Така особливість учнів початкової школи пояснюється природою їхнього віку, незначним життєвим досвідом. Молодший шкільний вік характеризується унікальними особливостями. З приходом до школи першокласник приступає до систематичного навчання. Його організм перебудовується на інтенсивне зростання й розвиток. Спостерігається швидкий стрибкоподібний темп росту й розвитку дитини. Разом із тим молодший школяр відчуває природну потребу організму в русі. Вона становить у середньому від 10 до 15 тисяч локомотацій за добу для дітей віком 6–7 років. Крім того, авторитет учителя для здобувачів початкової освіти є незаперечним, вони безмежно довіряють кожному його слову. Це відкриває сприятливі можливості для активного формування валеологічної свідомості, мотивації здорового способу життя та мотиваційних установок на збереження здо-

ров'я, поведінкову здоров'язбережувальну діяльність дитини. Систематичне й цілеспрямоване навчання з використанням здоров'язбережувальних технологій забезпечує перетворення знань на навички. Практичне застосування знань і навичок у навчальному процесі сприятиме їх перетворенню на вміння, закладе міцний фундамент процесу формування здоров'язбережувальних компетенцій, а згодом і компетентності.

Одним із складників здоров'язбережувальної компетентності є життєві навички, що сприяють здоровому способу життя. У психолого-педагогічній літературі (О. Антонова, Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Н. Поліщук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева та ін.) зустрічається така класифікація життєвих навичок:

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю:

- навички раціонального харчування (дотримання режиму харчування; уміння складати харчовий раціон, урахувавши реальні можливості й користь для здоров'я; уміння визначити й зберігати високу якість харчових продуктів);

- навички рухової активності (виконання ранкової зарядки; регулярні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми, фізичною працею);

- санітарно-гігієнічні навички (навички особистої гігієни; уміння виконувати гігієнічні процедури: доглядати за шкірою, зубами, волоссям);

- режим праці й відпочинку (уміння чергувати розумову та фізичну активність; уміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку).

2. Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:

- навички ефективного спілкування (уміння слухати; уміння чітко висловлювати свої думки; уміння відкрито виражати свої почуття; володіння невербальними засобами комунікації (жести, міміка, інтонація тощо); адекватна реакція на критику; уміння просити про послугу або допомогу);

- навички співчуття (уміння розуміти почуття; потреби та проблеми інших людей; уміння допомагати й підтримувати);

- навички розв'язування конфліктів (уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів);

- навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації (навички впевненої (адекватної) поведінки, зокрема й застережних дій щодо ВІЛ-СНІДу; уміння розрізняти прояви дискримінації; зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД; уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й пов'язаних із залученням

до куріння, уживання алкоголю, наркотичних речовин; уміння уникати небезпечних ситуацій та адекватно діяти в оазі загрози насилля);

– навички спільної діяльності та співробітництва (уміння бути «членом команди»; уміння визнавати внесок інших у спільну роботу; уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність).

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю:

– самоусвідомлення й самооцінка (уміння усвідомлювати власну унікальність; позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив; адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності й можливості, а також адекватно сприймати оцінки інших людей);

– аналіз проблем і прийняття рішень (уміння визначати сутність проблеми та причини її виникнення; здатність сформулювати декілька варіантів розв'язання проблеми; уміння передбачати наслідки кожного з варіантів для себе й інших людей; уміння оцінювати реальність кожного варіанта, ураховуючи власні можливості та життєві обставини; здатність обирати оптимальні рішення);

– визначення життєвих цілей і програм (уміння визначати життєві цілі, керуватись своїми потребами, нахилами, здібностями; уміння планувати свою діяльність, ураховуючи аналіз можливостей та обставин; уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час);

– навички самоконтролю (уміння правильно виражати свої почуття; уміння контролювати прояви гніву; уміння долати тривогу; уміння переживати невдачі; уміння раціонально планувати час);

– мотивація успіху і тренування волі (віра в те, що ти є господарем свого життя; установка на успіх; уміння зосереджуватися на досягненні мети; розвиток наполегливості й працьовитості).

4. Життєві навички безпечної поведінки: навички безпечної поведінки вдома, у школі, навички безпечної поведінки пішоходів, пасажирів, навички безпечного відпочинку.

У контексті проблеми, що розглядається, особливий інтерес становлять здоров'язберігаючі навички, які можна сформулювати в молодших школярів. Це поняття Б. Долинський розглядає як «властивості особистості, що ґрунтуються на усвідомленому й усталеному виконанні певних автоматизованих дій у різноманітних ситуаціях і які сприяють збереженню усіх складників індивідуального здоров'я вихованців: психологічного, фізичного, морально-духовного, соціального» [6, с. 72]. Серед здоров'язберігаючих навичок дослідники (В. Долинський, С. Омельченко) виділяють оптимальний руховий режим; тренування імунітету й загартовування; раціональне харчування; психофізіологічну регуляцію; раціонально

організовану життєдіяльність, відсутність шкідливих звичок; здоров'язберігаючу самоосвіту й самовиховання. До здоров'язберігаючих навичок, що доцільно й можливо формувати у віці молодшого школяра, В. Долинський [6] зараховує:

– соціальні навички – це навички, спрямовані на поведінку особистості в соціумі: навички активно спілкуватися з оточуючими людьми; виявляти співчуття, співпереживання; вирішувати конфліктні ситуації, відповідно поводитися, навички спільної роботи й діяльності з іншими;

– навички морального й духовного здоров'я, що тісно пов'язані з культурою поведінки особистості;

– психологічні навички (навички самоусвідомлення, самооцінки, аналізу проблем, що виникають, прийняття відповідальних рішень, навички мислення (критичного, логічного), визначення цілей і програм, які є життєво важливими; емоційні навички (управління стресами, навички самоконтролю, мотивації на успіх, формування волі));

– фізичні навички, що визначають фізичне благополуччя.

На наш погляд, такий перелік здоров'язберігаючих навичок є неповним, оскільки не враховує навичок із безпеки життєдіяльності, формування яких є вкрай необхідним молодшому школяру.

Висновки і пропозиції. Отже, наукове осмислення сучасним учителем поняття «здоров'язбережувальна компетентність» і її компонентів допоможе окреслити шляхи формування цього інтегрального утворення на етапі молодшого шкільного віку. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні педагогічних умов та експериментальної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко Т.К. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини. Умань, 2015. 503 с.
2. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
3. Бойченко Т.Є. Здоров'язберігаюча компетентність: підходи до вивчення, основні ознаки. *Моніторинг здоров'я школярів: міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів* : матеріали Науково-практичної конференції з міжнародною участю. Харків : ДУ «ІОЗДП АМНУ», 2009. С. 132–136.
4. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2, С. 8–9.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/i (дата звернення: 23.03.2020).
6. Долинський Б.Т. Здоров'язберігаюча діяльність учителя початкової школи : навчальний посібник. Одеса : Вид-во вид. М.П. Черкасов, 2010. 187 с.
7. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.03.2020).
8. Нова українська школа : поради для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
9. Основи здоров'я : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 23.03.2020).
10. Радченко М.П. Здоровьесберегающая компетентность как показатель эффективности взаимодействия школы и семьи в вопросах воспитания молодого поколения. URL: http://www.sibuch.ru/_OLD/article.php?no=623 (дата звернення: 22.03.2020).
11. Сычева И.Н. Структура здоровьесберегающей компетенции будущих педагогов по физической культуре. URL: http://sociosphera.ucoz.ru/publ/konferencii_2011 (дата звернення: 22.03.2020).
12. Финогенко Е.И. Сущность, структура, содержание здоровьесберегающей компетентности. URL: <http://www.mosecoobr.narod.ru/d2008/finogeenko.doc> (дата звернення: 22.03.2020).
13. Шатрова Е.А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога. *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2012. № 2 (117). С. 111–116.

Basyuk N. Health-preserving competence of a primary school student: theoretical aspect

The article is devoted to the disclosure of the theoretical foundations of the problem of formation of health saving competence of younger students. In modern conditions, health is considered not only the greatest social value, but also a decisive factor in the economic development of society. Therefore, the problem of preserving and promoting the health of children and young people is a priority.

The article examines the views of modern scholars on the essence of the concepts of "competence", "health saving competence" from a socio-pedagogical point of view. A special place in solving the problem of formation of health saving of the younger generation is given to elementary school. It is during the younger school age that the formation of one's own life program takes place; the schoolboy becomes involved in the difficult work of forming self-reflection, self-control and self-regulation.

The new Ukrainian school focuses on the competency approach, which envisages the acquisition of competencies by primary education applicants. On the basis of the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature the essence of the concept of "health saving competence of the younger schoolboy", "health saving skills" is clarified. Analysis of scientific achievements showed that the concept of "health-saving competence of younger students" has not been studied enough, there is no single interpretation of it. By the concept of "health-saving competence of younger students" the author understands the integral personal growth in young children of the school age, which implies the presence of motivational and value settings for a healthy lifestyle, systems of knowledge about health and factors of its preservation, the formation of health-saving lives and the ability to use them in appropriate life situations.

The article describes life skills that promote physical, social, mental and spiritual health and safe behaviors. The age peculiarities of the younger pupil in the context of formation of health saving competence are highlighted.

Key words: competence, health-saving competence, health-saving skills, junior high school student.

УДК 378:373.3.011.3-051:37.064.1:316.72
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.29>

О. В. Білик

викладач образотворчого мистецтва та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

О. Г. Куцик

викладач трудового навчання та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Н. В. Король

викладач трудового навчання та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками в полікультурному середовищі. Відзначено, що одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на взаємодії між учнем, учителем і батьками, а ефективна робота з батьками в полікультурному середовищі – першочергова вимога полікультурного глобалізованого суспільства до фахівця нового формату. Авторами також визначено, що формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками в полікультурному середовищі на етапі підготовки в закладах вищої педагогічної освіти сьогодні належить до центральних проблем сучасної полікультурної освіти, вирішення якої вимагає аналізу її стану в теорії професійно-педагогічної підготовки та з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу самої дефініції «готовність до роботи з батьками в полікультурному середовищі». Відповідно, проаналізовано дефініції «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до роботи із сім'єю учня» та представлено авторське визначення характеристики полікультурного середовища, професійна діяльність в умовах якого має свою особливість, пов'язану зі специфічними характеристиками етнічного різноманіття. Зазначено, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів одним із головних завдань навчально-виховної роботи є формування загальної культури особистості; складником загальнокультурної компетентності є полікультурна вихованість, а полікультурне виховання, відповідно, є умовою формування загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця. У ході дослідження авторами виявлено, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, до педагогічної діяльності в умовах поліетнічного середовища неможлива без сформованої міжетнічної толерантності й готовності до роботи з багатонаціональним контингентом учнів і їхніх батьків.

Ключові слова: *готовність, готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками в полікультурному середовищі, майбутній учитель початкових класів, міжетнічна толерантність, партнерство, полікультурне середовище, полікультурна освіта.*

Постановка проблеми. Питання ефективної взаємодії між учителем і батьками набуває надзвичайної актуальності в умовах реформування вітчизняної системи освіти. Перед новою українською школою поставлено завдання забезпечити реалізацію головних принципів педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог-взаємодія-взаємоповага; розподілене лідерство (активність, право вибору та відповідальність

за нього, горизонтальність зв'язків тощо); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Зазначимо також, що сучасне глобалізоване полікультурне суспільство, освіта й виховання вимагають від майбутнього вчителя початкових класів полікультурної грамотності, спеціальних умінь і навичок для здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, яка включає толерантну співпрацю

з батьками багатонаціонального учнівського колективу. Саме тому проблема готовності майбутнього фахівця до роботи з батьками учнів початкових класів у полікультурному середовищі є на часі й потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у різних аспектах досліджено І. Богдановою, Л. Григоренко, О. Дубасенюк, Л. Зарембою, І. Зязюном, Н. Кузьміною, Л. Пехотою, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Виховання дітей і проблеми сучасних сімей є предметом вивчення Т. Алексеєнко, Л. Волинець, З. Зайцевої, В. Семиченко та ін. Полікультурна освіта як важливий фактор становлення педагога нового покоління є предметом дослідження Т. Атрощенко, О. Гриви, О. Гуренко, Т. Коваль, В. Лекторського, Ю. Римаренка, К. Юр'євої, Н. Якси, Ю. Яковця та ін. Проте, незважаючи на наявну кількість різноаспектних наукових праць з означеної проблеми, питання готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками в полікультурному середовищі залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті – охарактеризувати готовність до роботи з батьками в полікультурному середовищі як одну з передумов ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетною метою полікультурної освіти є професійна підготовка педагогів (освіта й мораль яких відповідають складності завдання) до міжкультурної взаємодії, які, у свою чергу, підготують підростаюче покоління до життя в полікультурному суспільстві. Міжкультурна взаємодія належить до міждисциплінарних категорій: трансформує здобутки філософії, психології, соціології, культурології, педагогіки. Нині професійна підготовка педагогів має розглядатися на кількох рівнях реалізації: глобальному, регіональному, локальному. Глобальний рівень аналізує стратегічні завдання: зміну освітньої парадигми, переведення її на новий теоретико-методологічний рівень, гуманізацію системи взаємодії всіх соціальних інститутів і систем. На регіональному – це дослідження національної самобутності учасників взаємодії, їх полі- й монокультурні особливості, прагнення до міжнародного етнотолерантного співробітництва. На локальному – можливості взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу конкретного освітнього закладу, осмислення побудови їхніх взаємин, діяльності й спілкування.

Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками в полікультурному середовищі на етапі підготовки в закладах вищої педагогічної освіти сьогодні належить до центральних проблем сучасної полікультурної освіти, вирішення якої вимагає аналізу

її стану в теорії професійно-педагогічної підготовки та з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу самої дефініції «готовність до роботи з батьками в полікультурному середовищі».

Одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на взаємодії між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Визначено два основні шляхи успішної співпраці школи та батьків для розвитку партнерства: постійне, чітке, двостороннє спілкування; різні способи залучення батьків до освітнього процесу [8, с. 105]. Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму й офіціозу. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується в спільній діяльності вчителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, спільність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів. Принципи партнерства в педагогіці є такими: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у взаєминах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [8, с. 17].

Дослідження в галузі професійної освіти становлять різні підходи до визначення терміна «готовність». Розглянемо найбільш актуальні для дослідження. «Готовність» як психологічну передумову ефективності діяльності розглядають М. Дьяченко й Л. Кандилович, називаючи її цілеспрямованим вираженням особистості. Науковці визначають цей феномен як «психічний стан, що посідає проміжне місце між психічними процесами та властивостями особистості й створює загальний функціональний рівень для забезпечення результативності професійної діяльності, а при особистісному підході – як сукупність особистісних якостей майбутнього фахівця, що уможливають виконання ним функцій відповідно до потреб певної діяльності» [5, с. 14]. Автори вважають, що готовність є підґрунтям професійного зростання молодого фахівця.

Готовність до професійної діяльності В. Ліненко визначає як особливу якість особистості, яка передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності. У структурі готовності науковець виділяє ставлення до діяльності або настанову, мотиви діяльності, знання про предмет

і способи діяльності, навички й уміння їх практичного втілення [7, с. 18]. О. Ярошенко вважає, що показником якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є готовність до її здійснення. Ядро цієї готовності утворюють позитивне ставлення до педагогічної професії; стійкі мотиви, професійно значущі якості особистості; сукупність необхідних психологічних і педагогічних знань, умінь, навичок [12, с. 304].

Готовність до роботи із сім'єю учня в дослідженні Н. Бугаєць розглядається як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що забезпечує високі результати взаємодії школи з батьками та включає професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психофізіологічної, емоційно-вольової сфер особистості, професійні знання, уміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, педагогічну культуру педагога. Дослідниця справедливо вважає, що головна мета підготовки студента до роботи із сім'єю учня – забезпечення його готовності до реалізації функцій учителя у взаємодії з сім'єю [4, с. 6].

Досліджуючи сутність і зміст поняття «поліетнічне середовище», варто зазначити, що воно є об'єктом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, соціології, політології, етнографії, психології та педагогіки. Неоднозначне трактування зазначених понять пов'язано з відсутністю єдиного визначення й частим уживанням у ряді синонімів «нація – етнос», «багатонаціональний» – «поліетнічний», «середовище» – «соціум» – «простір» [6, с. 14]. С. Сергєєв розглядає середовище як дійсність, у якій відбувається утворювальна діяльність людини, у процесі діяльності в середовищі людина міняє його для досягнення особистих і соціальних цілей. Людина змінюється в середовищі та безпосередньо середовищем. Середовище як посередник між реальністю і дійсністю [11, с. 43].

«Поліетнічне середовище», на думку Т. Коваль, будучи свого роду способом існування, діяльності та спілкування людей різних націй і народностей, включає безпосереднє оточення особистості, є єдністю сутності й існування людини та націй, матеріальних і духовних чинників життєдіяльності представників різних народів у певному соціальному просторі й часі, у певних конкретно історичних і географічних умовах. Дослідниця визначає основні характеристики поліетнічного середовища: багатонаціональний і нестабільний склад населення; взаємодію представників різних національностей; взаємний вплив культур представників усіх національностей. Отже, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження дало змогу трактувати «поліетнічне середовище» як складний, багатонаціональний суспільний фено-

мен, функціонування якого підпорядковується як загальним закономірностям суспільного розвитку, так і специфічним економічно-політичним і культурним особливостям, характерним для окремо взятої держави на конкретному етапі її розвитку [6, с. 32–33].

Погоджуємося з Т. Атрощенко, що професійна діяльність в умовах полікультурного регіону має свою особливість, пов'язану зі специфічними характеристиками етнічного різноманіття. Відповідно, професійно компетентним, на думку дослідниці, можна назвати вчителя початкових класів, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів з урахуванням цієї особливості. Це вимагає впровадження полікультурного компонента в зміст фахової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Т. Атрощенко вважає, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, до педагогічної діяльності в умовах поліетнічного регіону неможлива без сформованості міжетнічної толерантності й готовності до роботи з багатонаціональним контингентом учнів, створення освітнього полікультурного середовища закладів вищої освіти [1, с. 90].

Зазначимо також, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, до роботи з батьками в полікультурному середовищі одним із головних завдань навчально-виховної роботи є формування загальної культури особистості. Стосовно цього М. Резніченко акцентує увагу на загальнокультурному блоці підготовки майбутнього фахівця, який покликаний забезпечити розвиток культуровідповідного світогляду вчителя, створити умови для його життєвого та професійного самовизначення, яке у своїй основі має загальну освіченість учителя. Авторка вважає, що вимоги до загальнокультурної підготовки фахівця педагогічного профілю включають гуманітарні (іноземна мова, вітчизняна історія, філософія, культурологія, культура мовлення), соціально-економічні (економіка, соціологія, правознавство, політологія) і природничі дисципліни (математика й інформатика, концепції сучасного природознавства, технічні та аудіовізуальні засоби навчання). Загальнокультурний блок передбачає розвиток світогляду вчителя; високий рівень загальної культури; знання мов; ерудицію; наявність громадянської позиції; стійку систему ціннісних орієнтацій; правову культуру; економічну культуру [10, с. 76].

Актуальною в цьому плані є позиція Т. Браже, яка визначає загальну культуру особистості як «рівень розвитку й реалізації сутнісних сил людини», сукупність компетенцій, пов'язаних зі здатністю брати на себе відповідальність,

у сумісному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо) [3, с. 72]. Погоджуємося з дослідницею, що загальнокультурну компетентність визначає наявність таких компетенцій, як толерантність і повага до представників інших культур, адже вони формують уміння працювати в команді, колективі, на виробництві, де потрібно приймати спільні рішення тощо.

Необхідним складником загальнокультурної компетентності, як зауважує В. Бойченко, є полікультурна вихованість особистості, яка є «інтегративна якість особистості, що відображає багатоаспектність її зв'язків на мікро- та макрорівні і включає сукупність полікультурних поглядів, ідей, переконань, почуттів, потреб, цінностей, установок, які виявляються в конкретній поведінці». Дослідниця вважає її результатом «полікультурного виховання», що розглядається як «процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу й людей у ньому і супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ» [2, с. 14–15]. Відповідно, складником загальнокультурної компетентності є полікультурна вихованість, а полікультурне виховання, відповідно, є умовою формування загальнокультурної компетентності.

Висновки і пропозиції. Здійснивши аналіз наукових праць, виходячи з багатоаспектного поля ключових понять досліджуваної проблеми, «готовність майбутнього вчителя до роботи з батьками в поліетнічному середовищі» визначаємо як інтегроване, соціально-психологічне утворення особистості педагога, представлене системою особистісних властивостей і якостей, що характеризують його загальну та професійну культуру й забезпечують успішність педагогічного партнерства з дітьми та їхніми батьками – представниками різних етносів.

Список використаної літератури:

1. Атрощенко Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

для роботи в поліетнічному регіоні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»* : збірник наукових праць. Вип. 39. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2019. С. 86–92.

2. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Херсон, 2006. 191 с.
3. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 70–75.
4. Бугаєць Н.А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2002. 15 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
6. Коваль Т.В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 291 с.
7. Ліненко В.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 78 с.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
9. Хомич Л.О., Султанова Л.Ю., Шахрай Т.О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.
10. Резниченко М.Г. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов факультета начального образования. Самара : Издательство СГПУ, 2003. 132 с.
11. Сергеев С.Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 36–42.
12. Ярошенко О.Г. Феномен готовності майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності: теоретичний аспект і практичний стан. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки»* / гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко. 2017. Вип. 2 (88). С. 303–307.

Bilyk O., Kutsik O., Korol N. Characteristics of readiness of future primary school teacher to work with parents in multicultural environment

The article has been devoted to the theoretical substantiation of the readiness of the future primary school teacher to work with parents in a multicultural environment. It has been noted that one of the key component of the New Ukrainian School conception is the pedagogy of partnership, which is based on interaction between the student, teacher and parents, and effective work with parents in a multicultural environment is a paramount requirement of a multicultural society in a new format. The authors also have determined that

the formation of the readiness of the future primary school teacher to work with parents in a multicultural environment at the stage of preparation in higher educational establishments today belongs to the central problems of modern multicultural education, the solution of which requires an analysis of its state in the theory of vocational and pedagogical preparation and clarification of the sential content and component composition of the definition of "readiness to work with parents in a multicultural environment". Accordingly, the definitions of "readiness", "readiness for professional activity", "readiness to work with the student's family" have been analyzed and has been presented the author's definition of readiness to work with parents in a multicultural environment. Particular attention has been paid to the characteristics of a multicultural environment, the professional activity in which has its own peculiarities related to the specific characteristics of ethnic diversity. It has been noted that in the process of professional preparation of the future primary school teacher, one of the main tasks of educational work is the formation of a common personality culture; component of cultural competence is multicultural education, and multicultural education, respectively, is a condition for the formation of cultural competence of a future specialist. During the research, the authors have found that the effectiveness of professional training for future primary school teachers, in particular for pedagogical activities in a multi-ethnic environment, is not possible without a well-established interethnic tolerance and readiness to work with a multinational contingent of students and their parents.

Key words: *readiness, readiness of the future primary school teacher to work with parents in a multicultural environment, future primary school teacher, interethnic tolerance, partnership, multicultural environment, multicultural education.*

УДК 373.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.30>

О. М. Букатова

кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри технологічної і професійної освіти та загальнотехнічних дисциплін
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

О. В. Федорова

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти та загальнотехнічних дисциплін
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Л. Г. Яренчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри технологічної і професійної освіти та загальнотехнічних дисциплін
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ І ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Методичні знання виступають невід'ємним елементом професійної діяльності учителя трудового навчання та технології. У стратегії розвитку всіх рівнів освіти в Україні інформатизація освітнього процесу оголошена одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти. Метод навчання у межах нашого дослідження пропонується розуміти як систематичний спосіб взаємодії учителя з учнями, спрямований на розвиток розумових здібностей і навичок учнів, оволодіння знаннями і вміннями з метою подальшого їх застосування на практиці. Наявна методологія не відповідає сучасним вимогам шкільної підготовки, не враховує інноваційні освітні технології та можливості, достатньо не напрацьована та не адаптована для викладання частини «Технологія», не враховує сучасних вимог до технологічної підготовки учнів. Нині досі не складено загальноприйнятої класифікації методів трудового навчання. Головною метою цієї роботи є розробка типової форми проведення уроків трудового навчання та технології, основних напрямів удосконалення змісту й організаційної складової частини шкільної технологічної та трудової освіти. Визначено зміст методу навчання в загальноосвітніх закладах. Охарактеризовано сучасні методи викладання предмета трудового навчання та технологій, виявлено їх проблеми та недоліки. Обґрунтовано ефективність застосування компетентного підходу, у межах якого визначено ключові компетенції у стратегії модернізації загальної освіти, властиві предмету трудового навчання та технологій, і ключові компетенції змістовних елементів предмету, його основні принципи. Запропоновано типову форму проведення уроків трудового навчання та технологій із застосуванням сучасних технологій за своєю структурою. Систематизовано форми практичної роботи на уроках трудового навчання та технології. Визначено найбільш актуальні сьогодні для оновленого курсу трудового навчання з доповненням навчанням технологій освітні технології, змісту яких надано характеристику. Розроблено основні напрями вдосконалення змісту й організаційної складової частини шкільної технологічної та трудової освіти. Систематичне впровадження та використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі дозволить підвищити його якість та ефективність, досягати кращого результату в навчанні, підвищити мотивацію до предмету та до участі в позаурочних заходах.

Ключові слова: загальноосвітні заклади, урок, учні, трудове навчання та технології, освітні технології, освітній процес, методи викладання.

Постановка проблеми. Методичні знання виступають невід'ємним елементом професійної діяльності учителя трудового навчання та технології. Сьогодні розвиток методики викладання трудового навчання та технології відбувається у двох відносно самостійних напрямках, таких як загальна методика викладання та приватні методики викладання, які варіюються від змістового наповнення

(наприклад, технічна праця, обслуговуюча праця, графіка, культура будинку та ін.). Другий напрям розвивається відносно самостійно, отже, відсутній комплексний підхід до методичного та дидактичного викладання цього предмету [7]. Також слід врахувати, що стрімкий розвиток інформаційної складової частини у суспільстві висуває нові вимоги і до вчителів, і до змісту підготовки учнів,

тож вимагає активного впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій. У стратегії розвитку всіх рівнів освіти в Україні інформатизація освітнього процесу оголошена одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти [1]. Метод навчання у межах нашого дослідження пропонується розуміти як систематичний спосіб взаємодії учителя з учнями, спрямований на розвиток розумових здібностей і навичок учнів, оволодіння знаннями і вміннями з метою подальшого їх застосування на практиці.

Сучасні методи викладання трудового навчання та технологій вимагають посилення у професійній діяльності учителів трудового навчання (та в їх підготовці) компоненти використання засобів наочності. З урахуванням особливостей дисципліни це передбачає наведення прикладів ефективного застосування теоретичного матеріалу, спрямування навчальної техніки під час викладання у сучасній школі на демонстраційну основу (наочну або інтерактивну демонстрацію предмету уроку, польові роботи).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням методології викладання трудової підготовки у школі займалися такі закордонні вчені, як Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Р. Штейнер та ін., у країнах СНД – педагоги П.П. Блонський, С.Т. Шацький, С.М. Рівес, М.Н. Шульман. Слід відзначити особливий внесок П.І. Христіановича, який розробив шкільну програму трудового заняття дітей починаючи з дев'ятирічного віку, та К.Ю. Цируля, котрий обґрунтував методичні засади введення в загальноосвітній процес нового тоді предмету «Ручна праця».

Серед більш сучасних дослідників цього питання у початковій школі – Л.М. Гукасова, Н.М. Конишева, В.П. Кузнєцов, І.Г. Майорова, В.Г. Машиністів, В.І. Романіна, Я.А. Рожнев, А.Е. Стахурський, Б.В. Тарасов, Н.Е. Цейтлін та ін. У вітчизняному просторі цією проблемою займалися О.М. Коберник, Т. Кравченко, В. Леськів, Ю. Мірошніченко, І. Петришин, О.О. Погонєць, А.І. Терещук, І. Цідило, С.М. Яцук та ін. Значний вклад здійснив О.М. Коберник, який визначав дидактичні основи, проектно-технологічну діяльність, інтерактивні та інноваційні технології викладання, зміст сучасного уроку трудового навчання [3].

Джерельна база з урахуванням особливостей свого часу загалом визначає основні цілі, завдання, зміст, форми, методи і засоби трудового навчання. Проте наявна методологія не відповідає сучасним вимогам шкільної підготовки, не враховує інноваційні освітні технології та можливості, достатньо не напрацьована та не адаптована для викладання частини «Технологія», не враховує сучасних вимог до технологічної підготовки учнів. Досі не складено загальноприйнятої класифікації методів трудового навчання.

Мета статті. Головною метою є розробка типової форми проведення уроків трудового навчання та технологій, основних напрямів удосконалення змісту й організаційної складової частини шкільної технологічної та трудової освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність вчителів повинна передбачати складання планів-конспектів уроків із вказівкою етапу, на якому вчитель застосовуватиме засоби наочності. Все це сприятиме формуванню операційно-пізнавального елемента компетентності до застосування засобів наочності. На думку С. Шишова, під компетенцією розуміють загальну здатність і готовність особистості до діяльності [13], основу на знаннях і досвіді, що отримані завдяки навчання, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, направлені на успішне залучення особистості до трудової діяльності.

Компетентнісний підхід включає сукупність загальних принципів, які визначають мету освіти, її зміст, процес організації освітнього процесу й оцінки результатів навчання. Ця сукупність включає такі основні принципи:

- адаптованість: зміст освіти спрямований на здатність учнів самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності;
- дидактичність: зміст освіти виступає дидактичним адаптером соціального досвіду пізнання, світогляду – морального, політичного й інших;
- самостійність: зміст освітнього процесу створює умови для формування досвіду самостійного вирішення ситуацій;
- оціночний: освітні результати оцінюються на визначенні рівня засвоєння матеріалу та практичних досягнень на певному етапі навчання.

Компетентнісний підхід основною вимогою до рівня оволодіння учня змістом предмета називає уміння вирішувати різні проблеми, що виникають у практичних і життєвих ситуаціях, а не теоретичну інформованість учня [2]. Стратегія модернізації загальної освіти визначає такі ключові компетенції: навчально-пізнавальну, ціннісно-смыслову, соціально-трудова, інформаційну, загальнокультурну, комунікативну компетенцію особистісного самовдосконалення (рис. 1).

Формування цих компетенцій у процесі уроку трудового навчання та технологій дозволяє скласти таку методіку викладання за прикладними елементами уроку (табл. 1). Такий урок є складним порівняно з багатьма іншими через необхідність за його результатами сформулювати в учнів не тільки практичні трудові навички і вміння, а й здатність до виконання розумових операцій. Загалом типова форма проведення уроків трудового навчання та технологій із застосуванням сучасних технологій за своєю структурою уявляється так:



Рис. 1. Ключові компетенції у стратегії модернізації загальної освіти, властиві предмету трудового навчання та технологій

Таблиця 1

Ключові компетенції змістовних елементів викладання трудового навчання та технологій

Елементи уроків	Ключові компетенції
Ознайомлення з технологічними системами і продуктами	Навчально-пізнавальна
Отримання знань про технологічні процеси	Ціннісно-смилова Навчально-пізнавальна Ціннісно-смилова
Вивчення продуктів використання технологій, їх можливостей	Соціально-трудова Ціннісно-смилова
Розробка заходів поліпшення технологій	Інформаційна
Проектування власних технологій	Навчально-пізнавальна Ціннісно-смилова
Відібрання матеріалів, інструменту, обладнання, виконання робіт	Інформаційна Соціально-трудова
Оцінка взаємовпливу суспільства і технологій, участь у технічному суспільстві	Ціннісно-смилова Загальнокультурна Комунікативна
Розвиток особистості у процесі трудової діяльності	Соціально-трудова Особистісного самовдосконалення
Вивчення регіональних народних ремесел, їх засвоєння	Загальнокультурна Комунікативна Ціннісно-смилова
Прийняття технологічних рішень, їх оцінка	Соціально-трудова Навчально-пізнавальна

– вступна частина: визначення теми, мети та навчальних і практично-трудова завдань уроку;

– підготовча частина: підготовка до виконання трудового завдання – відповідний інструктаж, пересування до виїзного уроку, теоретичне викладання змісту трудового або технологічного процесу;

– організаційна частина: систематизація теоретичного та наочного матеріалу, підготовка предметів праці, місця проведення уроку, організація і підготовка безпосередньо робочого місця;

– виконавча частина: виконання трудового завдання.

– оціночна частина: оцінювання результатів роботи учнів, виставляння балів за роботу, колективне оцінювання;

– контрольна частина уроку, присутня на всіх його стадіях;

– завершальна: прибирання робочого місця, пакування або передача на зберігання, підведення підсумків уроку.

Кожна із наведених частин уроку має ще по декілька елементів, кількість і послідовність яких залежить від теми уроку, його навчальних завдань, рівня підготовленості дітей і т. д.

На безпосередньо практичну роботу з виготовлення певного виробу або застосування технології відводиться більша частина уроку. Практична робота може проходити після індивідуального або групового інструктажу учнів учителем у таких формах (табл. 2). Під час практичної роботи учитель надає індивідуальну допомогу учням, допомагаючи впоратися із труднощами або з виконання окремих операцій, підтримує творчі рішення дітей, демонструє класу найбільш вдалі та цікаві ідеї. До того ж, ведеться постійний контроль, який здійснюється фізично, візуально, вербально, тематично, наочно. Крім того, учень повинен весь час здійснювати самоконтроль, про що наголошується постійно щодо викладання цього уроку [11]. За часом і послідовністю проведення контроль розділяється на попереджальний, коригуючий, констатуючий.

Після закінчення трудового процесу проводиться перевірка його результатів за зовнішнім виглядом, відповідністю стандартам (об'єму, точності та якості та ін.) або заданим параметрам чи у дії у дії та за необхідності здійснюється допра-

цювання. У разі тематичної можливості проводиться виставка й аналіз робіт учнів із колективним переглядом і обговоренням у школі або класі, також можливе відправлення на конкурс.

Методичні основи навчального процесу переважно збігаються з іншими предметами, але мають і специфічні ознаки: способи організації роботи учнів і форми проведення уроків, підвищені й особливі вимоги до забезпечення безпечних прийомів праці, специфічна організація робочого місця, технологічна дисципліна. Найбільш актуальними сьогодні для оновленого курсу трудового навчання з доповненням навчанням технологій стають такі освітні технології: інформаційно-комунікаційна; розвитку критичного мислення; проектна; розвиваючого навчання; здоров'язберігаюча; проблемного навчання; ігрова; модульна; майстерності; кейси; інтегрована; групова (колективна); традиційна (уроки у класі); співпраця; імітаційна; дослідницька; тестова; демонстраційна.

Сучасний урок трудового навчання та технологій вже неможливий без використання інформаційних і телекомунікаційних технологій. Щодня у школі та в позакласній роботі учнями та вчителями використовуються Інтернет, мережеві освітні ресурси, програмні засоби, освітні портали. Цей предмет знайомить учнів із новою технікою, сучасними технологіями обробки матеріалів, світом професій, залучає до творчої праці, отже, є важливою складовою частиною інформатизації освітнього процесу.

Використання сучасних освітніх технологій для реалізації пізнавальної та творчої активності школяра в навчальному процесі дає можливість підвищувати якість освіти, ефективніше використати навчальний час і знижувати долю репродуктивної діяльності учнів за рахунок зниження часу, відведеного на виконання домашнього завдання.

Досвід показує, що підвищення якості освітнього процесу за умов застосування новітніх освітніх технологій і методів навчання значною мірою сприяє прискореному розвитку учнів, його активізації, підвищенню рівня знань. Застосування комп'ютера на уроках дозволяє створити умови для розвитку пізнавального інтересу школярів до предмету трудового навчання та технологій.

У трудовій і технологічній підготовці учнів проектна технологія на сучасному етапі займає одне з центральних місць [4]. Її застосування сприяє

Таблиця 2

Форми практичної роботи на уроках трудового навчання та технології

Форма	Зміст
Індивідуальна	учень самостійно освоює технологічний процес, оцінює і виконує завдання, що стоять перед ним
Колективна	застосовується в умовах неможливості індивідуальної роботи або за значних втрат часу на індивідуальну роботу
Групова	доцільна при комплексному виконанні – в групах окремі вироби, які потім об'єднуються в загальний виріб, композицію

розвитку пізнавальних здібностей, самостійному вирішенню проблем і поставлених завдань. Ця технологія дозволяє реалізувати різнобічний розвиток дітей, їх творчих інтересів, творчих здібностей, навичок самоосвіти, допомагає створенню умов для креативної самореалізації. Вона більшою мірою орієнтована на самостійну діяльність учнів, яку вони виконують впродовж певного відрізка часу як на уроці, так і поза ним. Проектна діяльність дозволяє залучити до роботи всіх або більшу частину учнів класу, стимулювати їх до творчої діяльності, активізувати взаємодію між учителем і учнями, учнів між собою. Проектна технологія сприяє формуванню загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, дослідницької компетенції, готовності до самоосвіти та саморозвитку.

Технологія розвиваючого навчання у своїй основі має гуманістичне ставлення до особи учня, увагу до його індивідуальності, особистості, чітку орієнтацію на свідомий розвиток самостійного критичного мислення, дотримання принципів педагогіки співпраці. Основна мета технології – навчити учня вчитися, що досягається за допомогою різних форм – особисто-орієнтоване навчання, навчання у співпраці, організація груп учнів, спільна праця всього класу над вирішенням якого-небудь питання або вивченням теми. Елементи критичного мислення як алгоритм: виклик – осмислення – рефлексія (роздум).

До сучасних освітніх технологій належать і ті, що спрямовані на збереження здоров'я дітей. Учні в освітніх установах втрачають своє здоров'я, якщо процес навчання організований неправильно або недостатньо органічно, а на уроках трудового навчання ще й існує підвищений ризик травмування [9]. Тому значну увагу слід приділяти здоров'язберігаючій технології навчання. Будь-яка форма технології розвиваючого мислення є за своєю суттю здоров'язберігаючою, ігрова технологія теж, адже вчитель при їх застосуванні знаходить можливість застосувати індивідуальний підхід до кожного учня. Крім ігрової ситуації, створює можливість школяру усвідомити себе особою, стимулює самоствердження, самореалізацію, що сприяє зміцненню психічного здоров'я.

Технологія проблемного навчання передбачає видачу учням проблемних завдань, щодо яких він шукає спосіб вирішення. У важких випадках учням необхідно допомогти, але так, щоб зберегти можливість творчого мислення. Проблемне навчання дозволяє збагатити традиційне навчання за рахунок розвитку пам'яті, мислення, навичок самостійної діяльності через активізацію розумової діяльності, формування пізнавальної мотивації. Використання елементів проблемного навчання дозволяє створити на уроці умови для творчої розумової роботи учнів. Відпадає необхідність

неосмисленого запам'ятовування великого об'єму навчального матеріалу. Зменшується час на підготовку домашнього завдання, основна частина навчального матеріалу засвоюється на уроці.

Технологія використання у трудовому навчанні ігрових методів дозволяє прищепити учням технологічну культуру, розвинути різнобічні якості особи і здатності до усвідомленого професійного самовизначення [10].

Використання ігор у навчальному процесі допомагає активізувати розумову діяльність, розвивати пізнавальну активність, спостережливість, увагу, творчу уяву, образне мислення, пам'ять, мислення, мотивувати до активної участі у вивченні матеріалу, провести урок без стомлення через цікавість для сприйняття.

Модульна технологія передбачає наявність у курсі викладання тематичних блоків. Учитель виділяє їх сам, на власний розсуд, спираючись на програму курсу, розподіляючи кількість годин на кожний залежно від змістового наповнення. За таких умов учень працює з модулями із застосуванням індивідуально-диференційованого підходу, з передбаченими годинами на самостійне вивчення матеріалу та засобами оцінки рівнем оволодіння ним, з можливістю регуляції темпів роботи і змісту матеріалу.

Кейс є описом конкретної реальної ситуації, підготовленим за певним форматом і призначеним для надання навичок різного виду аналізу, інформації, її узагальнення з метою формулювання проблеми і вироблення можливих варіантів її вирішення відповідно до встановлених критеріїв. Базується на реальних життєвих ситуаціях, що містять практичну проблему, вирішення якої дозволяє отримати навички професійної діяльності.

Трудове навчання і технології, як і багато інших предметів у шкільній програмі, мають інтеграційний характер. Інтеграція прискорено моделює особу, служить імпульсом світовідчуття учнів, перебудовує мислення учителів, розширюючи їх науковий діапазон. Реалізується як через урочні форми навчання і додаткові заняття з предмету з використанням різних освітніх технологій і методів, так і через позаурочні форми навчання. Традиційні форми проведення занять залишаються однією із найпоширеніших форм, коли навчальний матеріал надається за допомогою лекції, бесіди, розповіді, пояснень, презентацій, медіа, роздаткового матеріалу та ін.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив появу і використання імітаційних методів (або комп'ютерного моделювання) у процесі трудового навчання. Засобом навчання виступає комп'ютерна програма, що імітує поведінку системи «вчитель – учень», з якою проводяться

серії обчислювальних експериментів. Вивчаються різноманітні математичні моделі дидактичних систем за допомогою комп'ютера, досліджується їх поведінка за різних параметрів учня і розподілів навчального матеріалу з метою встановлення закономірностей функціонування й оцінки ефективності різних стратегій управління навчанням.

Дослідницький метод навчання передбачає зіставлення даних або першоджерел, їх творчий аналіз і вироблення на його основі певних висновків або нових тверджень, що мають наукову новизну або практичну цінність. Учні вчать вирішувати дослідницькі завдання з невідомим заздалегідь рішенням на базі наявного досвіду, розширюючи його в ході роботи.

Тестові технології дають змогу вчителю швидко і якісно оцінити ступінь засвоєння матеріалів предмету, розуміння понять і визначень. Учні з більшим інтересом виконують завдання за допомогою комп'ютера, ніж звичайним способом у зошиті. Крім того, скорочується час на виконання завдань, що дозволяє збільшити їх кількість і приділити більше уваги практичній частині уроку.

Комп'ютерні технології відкрили нові можливості для створення ілюстративного матеріалу: відеофільми, слайди, електронні підручники, презентації [6]. Використання мультимедійних презентацій на уроках дає можливість наочного представлення матеріалу на великому екрані або моніторі замість класної дошки, зосереджує увагу учнів на яскравих, добре сприйманих ілюстраціях, даних, схемах, таблицях, дає змогу протягом уроку швидко повернутися до будь-якого матеріалу.

Щодо врахування процесів розвитку національної економіки та потреб ринку праці, то найбільш актуальними та затребуваними у межах навчання технологій слід визначити такі профілі технологічної підготовки учнів: інженерно-технологічний; агротехнологічний; сервісно-технологічний; інформаційно-технологічний; нанотехнологічний.

Ці технологічні напрями слід починати викладати у старшій школі, в початковій закладаються лише основи. Сучасну школу вже неможливо уявити без використання на уроках різноманітних інформаційних і електронних засобів навчання, що дозволяють збагатити форми і методи викладання, які можна застосовувати й у процесі трудового навчання [12].

Диференційований підхід має на меті використання, поряд зі звичайними підручниками, електронних навчальних засобів. Їх більша наочність за рахунок графічної форми представлення інформації значно підвищує сприйняття інформації та швидкість її надання [5]. До того ж, застосування електронних засобів дозволяє індивіду-

алізувати програму навчання для учнів залежно від їх здібностей, рівня підготовки та в більш зручний час. Вчитель також отримує низку переваг – прискорення часу підготовки до уроку, можливість оперативного коригування змісту уроку, збільшення обсягу змістового наповнення уроку, можливість поточної оцінки та підсумкового тестування учнів, прискорення динаміки навчання і розвитку практичних навичок. Таким чином, основні напрями вдосконалення змісту й організаційної складової частини шкільної технологічної та трудової освіти полягають у такому:

- розробці інваріантних і варіативних модулів, що охоплюють сучасні інноваційні технології;
- впровадженні у зміст шкільної програми актуальних напрямів технологічної підготовки;
- техніко-технологічній спрямованості позаурочної діяльності;
- проведенні технологічної практики на відповідних підприємствах (старша школа);
- варіативності поглибленого профільного навчання з технологічної підготовки за вибором школярів (старша школа);
- пріоритетності у навчанні робітничого професійного вибору і засвоєння робочих професій [8];
- вивченні в курсі регіональної специфіки, місцевої економіки та виробництва;
- врахуванні при розробці курсу потреб регіонального / локального ринку праці;
- вивченні інноваційних технологій у спеціально обладнаних майстернях і лабораторіях;
- реалізації мережевих програм спільних інкубаторів, лабораторій, цехів і т. ін. з іншими школами, коледжами і ВНЗ, науково-освітніми і прикладними центрами й організаціями.

Висновки. У світлі реформування та цифровізації загальної освіти урок продовжує залишатися основною дидактичною одиницею навчального процесу в школі, модернізуючись через застосування сучасних освітніх технологій у навчальному процесі. Систематичне впровадження та використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі дозволить підвищити його якість та ефективність, досягати кращого результату в навчанні, підвищити мотивацію до предмету та до участі в позаурочних заходах (конкурсах, олімпіадах).

Освітня трансформація торкнулася і предмету трудового навчання та технологій з урахуванням його специфічного практико-орієнтованого наповнення та швидкого розвитку технологічного прогресу. Ця тенденція продовжуватиме наростати у вітчизняній економіці, отже, питання трансформації методології викладання трудового навчання та технологій потребуватиме подальших досліджень із метою пристосування до новітніх змін.

Список використаної літератури:

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03 липня 2018 р. № 1/9-415.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2019/2020 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01 липня 2019 р. № 1/11-5966.
3. Коберник О.М. Креативні технології навчання. Умань : Візаві, 2016. 272 с.
4. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : навчально-методичний посібник. Умань, 2001. 82 с.
5. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. № 3. С. 9–11.
6. Методичні рекомендації щодо застосування інноваційних технологій на уроках трудового навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / укл. Косолапова О.В. Вінниця, 2016. URL: https://mmk.edu.vn.ua/.../metod_rec_innov_trudove_01.201.
7. Мірошниченко Ю. Дидактичні принципи добору і розробки програмних педагогічних засобів для освітньої галузі «Технологія». *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2005. № 5. С. 5–8.
8. Пильтяй О. Інноваційні підходи з профорієнтації на уроках трудового навчання. *Збірник наукових праць: проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 1 (19). С. 94–101.
9. Погонєць О.О. Безпека праці і виробнича санітарія під час організації трудового навчання. Вінниця : ВДПУ, 2004. 114 с.
10. Рогожнікова О.В. Інтернет-додаток до журналів ВГ «Основа»: «Створення навчальних інтерактивних мультимедійних ігрових вправ». URL: http://journal.osnova.com.ua/article/65512-Інтернет-додаток_до_журналів.
11. Фрейтаг І.П. Формирование умения самоконтроля на уроках труда. *Начальная школа*. 1988. № 2. С. 82–86.
12. Цідило І. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2004. № 3. С. 37–39.
13. Шишов С.Е., Агапов І.Г. Компетентносний підход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. № 2. С. 58–62.

Bukatova O., Fedorova O., Yarenchuk L. Application of modern methods and educational technologies for quality assurance of educational process in general educational institutions in the context of labor training and technologies

Methodological knowledge is an integral part of the professional work of the teacher of labor education and technology. In the strategy of development of all levels of education in Ukraine, informatization of the educational process is declared as one of the priority directions of modernization of education. The teaching method of this study is proposed to be understood as a systematic way of teacher-student interaction aimed at developing students' mental and mastery skills and knowledge in order to further apply them in practice. The main purpose of this work is to develop a typical form of teaching lessons and technology; to develop the basic directions of improvement of the content and organizational component of school technological and labor education. The content of the method of teaching in general educational institutions is determined. Modern methods of teaching the subject of labor training and technologies are described, their problems and disadvantages are revealed. The effectiveness of applying the competence approach, which identifies key competences in the strategy of modernization of general education, which are inherent in the subject of labor education and technology and key competences of the substantive elements of the subject, and its basic principles are substantiated. The typical form of conducting lessons of labor training and technologies with application of modern technologies according to its structure is offered. Systematic forms of practical work in the lessons of labor training and technology. The most relevant today for the updated course of labor training with supplemented training are identified the technology of educational technology, the content of which is characterized. The basic directions of improvement of the content and organizational component of school technological and labor education are developed. The systematic introduction and use of modern pedagogical technologies in the educational process will allow to improve its quality and effectiveness, to achieve the best result in teaching, to increase motivation for the subject and for participation in extracurricular activities.

Key words: general educational establishments, lesson, pupils, labor training and technologies, educational technologies, educational process, teaching methods.

УДК 378.046-021.68:796:334

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.31>**О. І. Верітов**кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
докторант кафедри фізичної культури та спорту
Запорізького національного університету

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті доведено, що підприємницька освіта є основоположним механізмом формування підприємницької культури і створення прошарку цивілізованих підприємців. З огляду на те що культура загалом і підприємницька культура зокрема формуються впродовж тривалої взаємодії та спільної діяльності людей, формування практичних навичок і моральних принципів здійснення підприємницької діяльності необхідно здійснювати на всіх рівнях освіти. При цьому найбільш пильна увага до навчання основ підприємництва й бізнес-планування з використанням сучасних педагогічних технологій і різноманітних методів повинна приділятися під час отримання вищої професійної освіти.

Проаналізовано рейтинги України за Індексом підприємницького настрою (AESI), за наявністю програм підприємницької освіти в національних вишах, рівнем розвитку підприємництва в університетському середовищі та впливом університетської освіти на якість знань з підприємництва (Глобальний звіт проекту GUESS-2018); визначено особливості формування підприємницьких компетенцій випускників ЗВО; запропоновано заходи щодо підвищення валідності результатів моніторингу підприємницьких намірів і якості підприємницької освіти.

Серед особливостей формування підприємницької культури в закладах вищої освіти України визначено відсутність моніторингу підприємницьких намірів і діяльності студентів; викладання студентам як економічних, так і неекономічних спеціальностей навчальних дисциплін, предметами яких є загальноекономічні й управлінські положення, що унеможлиблює формування підприємницьких компетенцій випускників ЗВО.

Показано, що для забезпечення валідності результатів моніторингу підприємницьких намірів випускників вишів необхідно залучити до опитування студентів як економічних, так і неекономічних спеціальностей і забезпечити участь респондентів з різних регіонів країни. Підприємницька освіта потребує систематизації та стандартизації, при цьому обов'язковими її результатами повинні бути знання й навички студентів зі створення, ведення, розвитку, ліквідації власного бізнесу, а також опанування етичних норм здійснення підприємницької діяльності.

Ключові слова: підприємницька культура, індекс підприємницького настрою, підприємницькі наміри студентів, підприємницька освіта.

Постановка проблеми. Підприємницька освіта є основоположним механізмом формування підприємницької культури і створення прошарку цивілізованих підприємців. З огляду на те що культура загалом і підприємницька культура зокрема формуються впродовж тривалої взаємодії та спільної діяльності людей, формування практичних навичок і моральних принципів здійснення підприємницької діяльності необхідно здійснювати на всіх рівнях освіти. При цьому найбільш пильна увага до навчання основ підприємництва та бізнес-планування з використанням сучасних педагогічних технологій і різноманітних методів повинна приділятися під час отримання вищої професійної освіти.

Щорічно вищими закладами освіти України випускається приблизно 6 000 фахівців для сфери фізичної культури і спорту (далі – ФКС). Підготовку та перепідготовку кадрів для сфери ФКС освітнього ступеня «бакалавр» і «магістр» здійснюють 46 закладів вищої освіти, чотири з яких

є спеціалізованими з фізичної культури і спорту, а саме: Національний університет фізичного виховання і спорту України, Львівський державний університет фізичної культури ім. І. Бабешко, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, Харківська державна академія фізичної культури [2].

Станом на 1 лютого 2019 року чисельність безробітних у сфері ФКС становила 918 осіб [2], що не можна вважати катастрофічною цифрою. Однак за наявності на ту саму дату лише 160 офіційно зареєстрованих вакансій маємо 5,8 осіб на одне робоче місце у сфері ФКС, тоді як загальний середньорічний показник навантаження зареєстрованих безробітних осіб на одну вакансію в Україні становив 3,6 [3]. Таку ситуацію спроможна виправити самозайнятість фахівців, тобто самостійна підприємницька діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення сутності й основних складників підприємницької культури є предметом наукових

досліджень багатьох іноземних авторів, серед яких варто зазначити П. Друкера, Й. Шумпетера, Р. Льюїса, Р. Рюттінгера, В. Макєєву, Г. Тульчинського, С. Кузовкову, А. Кириллову, О. Алексєєва, О. Буторіну, Ю. Фукалову, Ю. Нанакіну та інших. Серед вітчизняних дослідників цьому питанню в наукових пошуках приділяють увагу О. Романовський, В. Майковська, І. Добрянський та інші. Однак вітчизняна підприємницька освіта не відповідає сучасним запитам суспільства, про що свідчить зменшення підприємницької активності українців. Тому визначення особливостей формування підприємницької культури, яка являє собою систему знань, цінностей, моральних та етичних норм, прийомів і методів здійснення економічної діяльності, є нині актуальним.

Метою статті є визначення проблем і недоліків формування підприємницької культури в закладах вищої освіти України та розроблення пропозицій щодо їх усунення.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до результатів Глобального дослідження підприємництва, яке щорічно проводиться компанією «Amway» (Amway Global Entrepreneurship Report, AGER), Україна у 2018 році мала найнижчий Індекс підприємницького настрою (Amway Entrepreneurial Spirit Index, AESI) серед 44 країн, що оцінювались, – 21 бал, при цьому середні значення показника в країнах ЄС і світі становили 42 та 47 балів відповідно. Останнім часом тенденція щодо погіршення підприємницького настрою спостерігається для всіх країн як Європи, так і світу, але скорочення AESI в Україні є найбільш суттєвим (у 2015 році показник становив 34 бали) [1]. Підґрунтям складання Індeksu є теорія спланованої поведінки А. Айзена, відповідно до якої майбутню поведінку можна прогнозувати і планувати. Ключовими параметрами для визначення Індeksu є бажання респондентів відкрити свою справу, їхня готовність до здійснення підприємницької діяльності й упевненість у своїх силах. За даними 2018 року, найнижчим був показник готовності українців до започаткування власної справи.

Серед зовнішніх чинників, що сприяють підвищенню підприємницької активності, найбільш вагомим українські респонденти визначили «наявність підтримуючої системи освіти», тоді як респонденти ЄС і країн світу зазначили чинник доступності технологій (рис. 2). Варто зауважити, що під час останнього дослідження AGER 74% опитаних не обрали жоден із варіантів відповіді. Тобто у 2018 році більшість опитаних не змогли визначити мотиви для старту власного бізнесу (для порівняння: у 2015 році цей показник для України становив 39%, для країн світу – у середньому 12%).

Отже, низька готовність до здійснення підприємницької діяльності українців і провідна роль системи освіти як найбільш сприятливого зовнішнього

чинника в процесі формування підприємницького настрою зумовлюють необхідність більш глибокого розгляду змісту підприємницької освіти, формування підприємницької культури в закладах вищої освіти України та запровадження дієвої системи моніторингу тенденцій підприємницької діяльності серед студентства шляхом налагодження зворотного зв'язку з учасниками процесу формування підприємницького середовища.

Одним із найбільш відомих всесвітніх дослідних проектів, які вивчають природу підприємництва, є Міжнародний проект «Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey» (GUESSS), який дає можливість визначити думку учнів про університетські академічні програми, що спрямовані на розвиток бізнес-навичок. Основними цілями проекту є систематичний і тривалий моніторинг підприємницьких намірів і діяльності студентів; виявлення передумов і необхідних чинників, що впливають на створення нових підприємств студентами та їхню підприємницьку кар'єру загалом; оцінювання діяльності вишів щодо підприємницької освіти студентів [22].

Проект GUESSS передбачає збирання даних з дворічним лагом і міжнародним охопленням студентів різних спеціальностей. В останньому спостереженні, яке відбулося восени 2018 року, брали участь 54 країни (понад 3 000 університетів), а кількість опрацьованих відповідей становила близько 208 000. Під час централізованого онлайн-опитування детальному дослідженню підлягали такі напрями: підприємницькі наміри, започаткування підприємства, зростання й ефективність нових підприємств, спадкоємність підприємницької справи, чинники впливу на різних рівнях (індивідуальний рівень: мотиви, переваги, соціальна ідентичність; сімейний рівень: структура сім'ї, сімейні взаємини; рівень університету: навчання підприємства, підприємницький клімат; рівень контексту: культура й інститути).

Серед країн пострадянського простору до проекту приєдналися Російська Федерація (2011 рік, національний представник – Вища школа менеджменту Санкт-Петербурзького державного університету), Республіка Білорусь (2016 рік, національний представник – Асоціація бізнес-освіти) та Республіка Казахстан (2016 рік, національні представники – Асоціація вишів Республіки Казахстан, Казахстанський інститут проектних менеджерів, університет «Туран»). З 2016 року звіти проекту GUESSS містять також і інформацію по Україні, однак серед офіційних національних представників вітчизняних вишів немає, а підставою для складання рейтингів слугують результати досліджень професора інновацій і менеджменту Школи бізнесу Університету Норд (Норвегія) М. Солесвік.

Джерелом емпіричних даних дослідження М. Солесвік та П. Уестхеда [21] слугували опитування студентів трьох університетів м. Миколаєва, під час яких респондентам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою (від «абсолютно не згоден» (1) до «ні так, не ні» (4) і «повністю згоден» (5)) свою згоду з наявністю в них таких навичок, як мотивація, комунікаційні навички, рішучість, впевненість у собі, сприйнятливості до перспективних можливостей, комп'ютерна грамотність, управління проектами, переговорні навички, здатність скористатися перспективними можливостями, технічні знання, вміння досягати результату, здатність розподіляти ресурси для отримання максимальної віддачі за мінімальних витрат і мережева взаємодія.

Результати дослідження М. Солесвік та П. Уестхеда показали, що слухачі програм підприємницької освіти демонструють більш високу силу підприємницьких намірів, а серед запропонованих компетенцій лише три (сприйнятливості до перспективних можливостей, комп'ютерна грамотність і навички мережевого взаємодії) мають мінімальний зв'язок із більш високими показниками підприємницьких намірів студентів. Отже, компетенції і знання, які отримують слухачі відповідних програм, здатні істотно підвищити силу їхніх підприємницьких намірів.

На основі результатів дослідження М. Солесвік та П. Уестхеда в Глобальному звіті проекту GUESS-2018 за наявністю програм підприємницької освіти в національних вишах Україна посіла 31 місце з 54 країн (46,3% респондентів зазначили у відповідях наявність навчальних курсів з підприємництва). Найвищі результати в Новій Зеландії (79,9%), Швейцарії (77,2%) та Німеччині (76,6%). Країни пострадянського простору показали кращі результати, ніж Україна: Російська Федерація – 60,2%, Республіка Білорусь – 47,2%, Республіка Казахстан – 46,7% [21, с. 12].

Оцінювання студентами рівня розвитку підприємництва в університетському середовищі (підприємницького клімату) за 7-бальною шкалою (1 – відсутність ознаки, 7 – максимальний рівень розвитку підприємництва) дало змогу визначити такі рейтингові місця в Глобальному звіті GUESS-2018: Казахстан – 20 місце (4,6 бала), Російська Федерація – 22 місце (4,5 бала), Україна – 28 місце (4,4 бала), Білорусь – 32 місце (4,1 бала). Найбільш сприятливим є підприємницький клімат в університетах Мексики, Індонезії та Китаю (по 5,5 бала). Глобальне середнє значення показника дорівнює 4,4 бала, що співпадає з результатом України [21, с. 13].

Ступінь впливу університетської освіти на якість знань з підприємництва та підвищення можливостей студентів щодо започаткування власного бізнесу оцінювався також за 7-бальною

шкалою: 1 бал – відсутність впливу, 7 балів – дуже суттєвий вплив. Рейтингові місця за цим показником розподілені так: Казахстан – 22 місце (4,6 бала), Україна – 23 місце (4,6 бала), Російська Федерація – 29 місце (4,3 бала), Білорусь – 39 місце (4,1 бала). Глобальне середнє значення показника дорівнює 4,4 бала, що є нижчим за результат України [21, с. 14].

Аналізуючи дані Глобального звіту GUESS-2018, може скластися враження, що підприємницька освіта в Україні відповідає прийнятному середньому рівню. Однак варто врахувати, що, по-перше, рейтингові місця вітчизняної системи підприємницької освіти визначено за результатами опитування студентів економічних спеціальностей, по-друге, на думку М. Солесвік та П. Уестхеда, дослідження, виконане на матеріалах вибірки студентів-учасників підприємницької освіти в одному українському регіоні, не дає переконливих аргументів на користь доцільності більш активної централізованої підтримки екосистеми підприємницької освіти з погляду змісту й форматів навчальних курсів.

Так, аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців зі спеціальності 017 – Фізична культура і спорт за першим (бакалаврським) рівнем деяких вітчизняних вишів засвідчив наявність серед спеціальних компетенцій таких положень:

- здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту [19, с. 7];

- організувати діяльність і забезпечувати ефективне управління окремими суб'єктами сфери фізичної культури та спорту; здійснювати підприємницьку діяльність у сфері фізичної культури та спорту [9, с. 7];

- здатність організувати діяльність і забезпечувати ефективне управління окремими суб'єктами сфери фітнесу та рекреації; здійснювати підприємницьку діяльність у сфері фізичної культури та спорту, використовувати спортивні споруди та спеціальне обладнання [10, с. 5];

- здатність організувати діяльність і забезпечувати ефективне управління окремими суб'єктами сфери фізичної культури та спорту [11, с. 6];

- здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту [12, с. 5].

В освітньо-професійних програмах другого (магістерського) рівня підготовки в переліку загальних і спеціальних компетенцій зазначається:

- володіння високим рівнем знань у галузі організаційно-управлінської діяльності [13, с. 15];

- вміння застосовувати сучасні управлінські технології розвитку фізкультурно-спортивних організацій; вміння застосовувати механізм

і процес управління якістю у фізкультурно-спортивних організаціях; уміння визначати ризики фізкультурно-спортивної діяльності [14, с. 13];

– здатність оцінювати ефективність прийнятих організаційно-управлінських рішень та оптимізувати процес управління [15, с. 8];

– здатність організовувати діяльність і забезпечувати ефективне управління окремими суб'єктами сфери фізичної культури і спорту; здатність здійснювати підприємницьку діяльність у сфері фізичної культури і спорту [16, с. 7];

– здатність до підприємництва й розроблення та управління проектами [17, с. 8].

При цьому серед навчальних дисциплін, під час вивчення яких повинні формуватися зазначені компетенції, для освітнього ступеня «бакалавр» визначені такі: економіка [9, с. 12], управління у фізичній культурі [8], економіка спорту, основи менеджменту та маркетингу у спорті [11, с. 10], економіка фізичної культури, основи економічної теорії [7], основи економічної теорії та фінансова грамотність, менеджмент рекреаційно-оздоровчої роботи та організація і методика масової фізичної культури [12, с. 9–10]. У навчальних планах підготовки фахівців освітнього ступеня «магістр» наявні такі дисципліни: менеджмент та маркетинг у сфері фізичної культури та спорту, менеджмент у сфері фітнес-послуг [8], спортивний менеджмент [14, с. 19], маркетинг спортивних подій [17, с. 19].

Отже, попри наявність у переліку компетенцій випускника ЗВО здатності до здійснення підприємницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту (ФКС), дисципліни навчальних планів неспроможні належним чином її сформуванню, оскільки предметами їх вивчення є загально-економічні й управлінські питання, як-то: сутність економічної теорії, взаємозалежність безмежних потреб та обмежених ресурсів, процеси виробництва, обміну і споживання товарів і послуг на сучасному ринку; організаційна структура управління фізичною культурою і спортом, сутність процесів управління в організації; прийоми й методи просування послуг на ринку. Сутність підприємництва, характеристика умов здійснення та організаційно-правові форми підприємницької діяльності в галузі фізичної культури і спорту, а також її особливості розглядаються лише в межах однієї теми, яка є складником змістовного модулю «Спорт як галузь економіки та бізнесу» [18].

Висновки і пропозиції. Серед особливостей формування підприємницької культури в закладах вищої освіти України визначено відсутність моніторингу підприємницьких намірів і діяльності студентів; викладання студентам як економічних, так і неекономічних спеціальностей навчальних дисциплін, предметами яких є загально-економічні й управлінські положення, що унеможливує

формування підприємницьких компетенцій випускників ЗВО.

Для забезпечення валідності результатів моніторингу підприємницьких намірів випускників вищів необхідно залучити до опитування студентів як економічних, так і неекономічних спеціальностей і забезпечити участь респондентів з різних регіонів країни. Підприємницька освіта потребує систематизації та стандартизації, при цьому обов'язковими її результатами повинні бути знання й навички студентів зі створення, ведення, розвитку, ліквідації власного бізнесу, а також опанування етичних норм здійснення підприємницької діяльності.

Список використаної літератури:

1. Глобальне дослідження AMWAY про підприємство 2018. URL: https://news.amway.ua/files/2018/04/AGER-2018-Ukraine-ua_final.pdf (дата звернення: 19.02.2020).
2. Про підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів у сфері фізичної культури і спорту : довідка до питання порядку денного засідання колегії Міністерства молоді та спорту України від 4 квітня 2019 року. URL: <http://komsport.rada.gov.ua/uploads/documents/31954.pdf> (дата звернення: 12.02.2020).
3. Кількість зареєстрованих безробітних та кількість вакансій у 2019 році (за даними Державної служби зайнятості). URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 15.02.2020).
4. Компанії та ФОП за КВЕД 93.1-93.2 Мистецтво, спорт, розваги та відпочинок. URL: <https://youcontrol.com.ua/catalog/kved/93/> (дата звернення: 13.02.2020).
5. Майковська В.І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 7–17.
6. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Фітнес та рекреація». Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2018. URL: http://fzfv.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/ilid/kfvps/program/fir_bar.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
7. Навчальний план підготовки бакалавра. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Київ : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2019. URL: https://ffvs.npu.edu.ua/images/M_images/0navc_plan_2019/Bak_sport_2019_den-конвертирован.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
8. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Фізичне виховання». Спеціальність

- 017 Фізична культура і спорт. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2019. URL: http://fzfv.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/ilid/kfvps/program/fv_19_plan.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
9. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Тернопіль : ТНУ ім. В. Гнатюка, 2017. 19 с. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/017_fizyczna_kultura_i_sport_bakalavr.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 10. Освітня програма 017.00.03 «Фітнес та рекреація» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2018. 13 с. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/fzfv/osv_pr_fitn.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 11. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Рівне : РДГУ, 2016. 12 с. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_017_fiz_kult_i_sport_2016.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 12. Освітньо-професійна програма «Тренерська діяльність в обраному виді спорту». Першого рівня вищої освіти за спеціальністю 017 – Фізична культура і спорт. Харків : Харківська державна академія фізичної культури, 2017. 12 с. URL: <https://khda.kh.ua/wp-content/uploads/2019/04/017-Фізична-культура-і-спорт-1.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).
 13. Освітньо-професійна програма «Олімпійський та професійний спорт» підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Миколаїв : Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова, 2018. 27 с. URL: [http://www.nuos.edu.ua/upload/iblock/ba1/ОПП%20017%20Фізична%20культура%20і%20спорт%20\(магістр\).pdf](http://www.nuos.edu.ua/upload/iblock/ba1/ОПП%20017%20Фізична%20культура%20і%20спорт%20(магістр).pdf) (дата звернення: 14.02.2020).
 14. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Запоріжжя : ЗНТУ, 2016. 32 с. URL: http://www.zntu.edu.ua/sites/default/files/konf/opp_fks.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 15. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Другий (магістерський) рівень. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, 2017. 18 с. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/physical/pdf/ОПП_2017.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 16. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Другий (магістерський) рівень. Бердянськ : Бердянський державний університет, 2018. 10 с. URL: http://bdpu.org/wp-content/uploads/2018/07/017-Фізична-культура-і-спорт_сайт.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 17. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Другий (магістерський) рівень. Дніпро : Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, 2017. 24 с. URL: <http://infiz.dp.ua/misc-documents/op2-FS/opp2-017fs.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).
 18. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи економічної теорії, економіка спорту». Галузь знань 01 – Освіта/педагогіка. Спеціальність 017 – Фізична культура і спорт. Спеціалізація – Тренерсько-викладацька діяльність. Ступінь вищої освіти – бакалавр. 2018/2019 навчальний рік / розробник : М.Г. Самошкіна, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту. URL: <http://infiz.dp.ua/misc-documents/op1-TV/op1-017tv-rp2018-34.pdf> (дата звернення: 15.02.2020).
 19. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Видання офіційне. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 12 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).
 20. Sieger P., Fueglistaller U., Zellweger T. & Braun I. Global Student Entrepreneurship 2018: Insights From 54 Countries. St.Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU, 2019. 33 p. URL: http://www.guesssurvey.org/resources/PDF_InterReports/GUESSS_Global_2018.pdf (дата звернення: 14.02.2020).
 21. Solesvik M., Westhead P. Fostering of Entrepreneurship Competencies and Entrepreneurial Intentions in a Weak Ecosystem. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. № 4. P. 60–68. URL: <https://foresight-journal.hse.ru/data/2019/12/06/1520944350/5-Солесвик-60-68.pdf> (дата звернення: 19.02.2020).
 22. The Goals of the GUESSS Project. URL: <http://www.guesssurvey.org/goals/> (дата звернення: 19.02.2020).

Veritov O. Entrepreneurial culture in higher educational institutions in Ukraine: formative aspect

The article proves that entrepreneurial skills are the basic mechanism for the formation of entrepreneurial culture and creation of such social layer as civilized entrepreneurs. Considering that culture in general, and entrepreneurial culture in particular, is formed through continuous interaction and joint activity of people, the formation of practical skills and moral principles of entrepreneurial activity should be pursued at all levels of education. Meanwhile, teaching the basics of entrepreneurship and business planning using modern

pedagogical technologies and various methods should be in the focus of special attention in the process of professional training in higher educational establishments.

Ukraine's ratings on Amway Entrepreneurial Spirit Index (AESI), availability of entrepreneurship training programs in national universities, development of entrepreneurship in university environment and the impact of university education on the quality of entrepreneurial knowledge (GUESS-2018 Global Report) have been analysed. The peculiarities of the formation of entrepreneurial competences of HEI graduates are determined; measures to improve the validity of the results of monitoring entrepreneurial intentions and improving the quality of entrepreneurial training are suggested.

Among the peculiarities of the formation of entrepreneurial culture in higher education institutions of Ukraine the following factors are identified: lack of monitoring of entrepreneurial intentions and activities of students; absence of differentiation in teaching students majoring in both economic and non-economic specialties (general economic and managerial fields), which makes it impossible to form entrepreneurial competencies of HEI graduates.

It is demonstrated that in order to ensure the validity of monitoring results for entrepreneurial intentions of university graduates, it is necessary to involve students in both economic and non-economic specialties and to ensure the participation of respondents from different regions of the country. Entrepreneurial education requires systematization and standardization, and its mandatory outcomes should be knowledge and skills of students in creation, conduct, development, dissolution of company, as well as ethical standards of entrepreneurial activity.

Key words: *entrepreneurial culture, entrepreneurial spirit index, students' entrepreneurial intentions, entrepreneurial education.*

УДК 373.3/5(001.36:2000)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.32>**А. А. Загородня**доктор педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Національної академії педагогічних наук України

СИСТЕМА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

У статті проаналізовано систему розвитку профільного навчання у старшій школі у добу незалежності. Розкрито сутність поняття «профільне навчання» Окреслено мету і завдання профільного навчання. Схарактеризовано принципи, на яких ґрунтується профільне навчання: фуркації; варіативності й альтернативності; наступності та неперервності; гнучкості; діагностико-прогностичної реалізованості. Наведено перелік нормативних документів, що регламентують реформи освіти й загальної середньої освіти в Україні, зокрема: Закон України «Про освіту» (1991); «Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України» (1991); «Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України» (1992); «Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.)»; «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості» (1996); «Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України» (1997); «Базовий навчальний план середніх закладів освіти України» (1998); Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.); «Національна доктрина розвитку освіти» (2001); Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002); «Концепція профільного навчання у старшій школі» (2003); «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» (2005); Закон «Про загальну середню освіту» (2010); «Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року» (2013); «Концепція Нової української школи» (2016); «План пріоритетних дій Уряду до 2020 року» (2017); «Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2018) та ін. Окреслено пріоритетні завдання щодо запровадження профільного навчання у шкільну освіту України, які наведені в цих документах. Проаналізовано перспективні ідеї щодо запровадження та розвитку профільного навчання в освіту старшокласників. Окреслено структуру профільної середньої школи. Наведено перелік закладів середньої освіти, що здійснюють підготовку учнів за професійним спрямуванням.

Ключові слова: диференціація, загальна освіта, Закон України, зміст освіти, профільне навчання, старша школа, старшокласники, учнівська молодь.

Постановка проблеми. Проголошення Україною в 1991 р. незалежності поставило перед закладами освіти нові завдання щодо зміни організації освітнього процесу, стилю керівництва, структурної перебудови, вдосконалення освітніх програм, створення нових підрозділів. Головним завданням професорсько-викладацького складу в 90-ті рр. стало забезпечення такого рівня підготовки учнів, який би повною мірою відповідав державним стандартам.

Профільне навчання слід розглядати як вид диференційованого навчання, котрий передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. Його мета полягає у забезпеченні рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання

особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [4].

Завдання профільного навчання полягають у: створенні умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи у процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпеченні умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формуванні соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпеченні наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [3; 4].

Профільне навчання ґрунтується на таких принципах: фуркації (розподілу учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами,

здібностями і нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у т. ч. дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [5; 6].

На момент проголошення незалежності України Верховною Радою вже був прийнятий Закон «Про освіту» (1991) [9], який створював правову основу для розбудови національної системи освіти. Відповідно до закону повна загальна середня освіта має бути обов'язковою й забезпечувати всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Здобуття загальної середньої освіти у навчально-виховних закладах в обсязі освітнього мінімуму оплачується державою.

Відповідно до закону в червні 1991 р. була складена і затверджена Міністерством освіти України «Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991–1995 рр.)» [17]. Цим документом передбачалися зміни у шкільній мережі, зокрема розширення мережі ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним. Відповідно до програми планувалося удосконалення змісту загальноосвітньої підго-

товки, оновлення навчально-методичних комплексів, забезпечення диференціації та різноманітного підходу при викладанні шкільних дисциплін. Передбачалося скорочення обов'язкового навантаження учнів, розширення шкільного компонента освіти, введення додаткових спецкурсів, факультативів, курсів за вибором учнів, більш широке запровадження профільного навчання.

Починаючи з 1 вересня 2001 р. середня школа перейшла на 12-річний термін навчання [16], який було обґрунтовано тим, що інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, перспективи розвитку української держави потребують випереджаючого, глибокого оновлення системи освіти.

У межах реалізації «Програми розвитку народної освіти» у 1991 р. було прийнято «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України» [13], де зазначалося, що єдина за своєю сутністю, метою і завданнями, основним змістом навчання і виховання загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів різних типів, серед яких розрізняють: середню загальноосвітню школу; школу з поглибленим вивченням окремих предметів; школу із профільним навчанням, або спеціалізовану школу.

Слід зазначити, що за останні 28 років кількість загальноосвітніх навчальних закладів значно зменшилася, про це свідчать дані державної служби статистики України [15]. Так, 1990–1991 рр. кількість загалом по Україні становила 21,8 тис., у 1995–1996 рр. – 22,2 тис., у 2000–2001 рр. – 22,2 тис., у 2002–2003 рр. – 22,0 тис., у 2004–2005 рр. – 21,6 тис., у 2006–2007 рр. – 21,2 тис., у 2008–2009 рр. – 20,6 тис., у 2010–2011 рр. – 19,9 тис., у 2012–2013 рр. – 19,3 тис., у 2014–2015 рр. – 17,3 тис., у 2016–2017 рр. – 16,2 тис., у 2018–2019 рр. – 15,5 тис. (див. рис. 1).

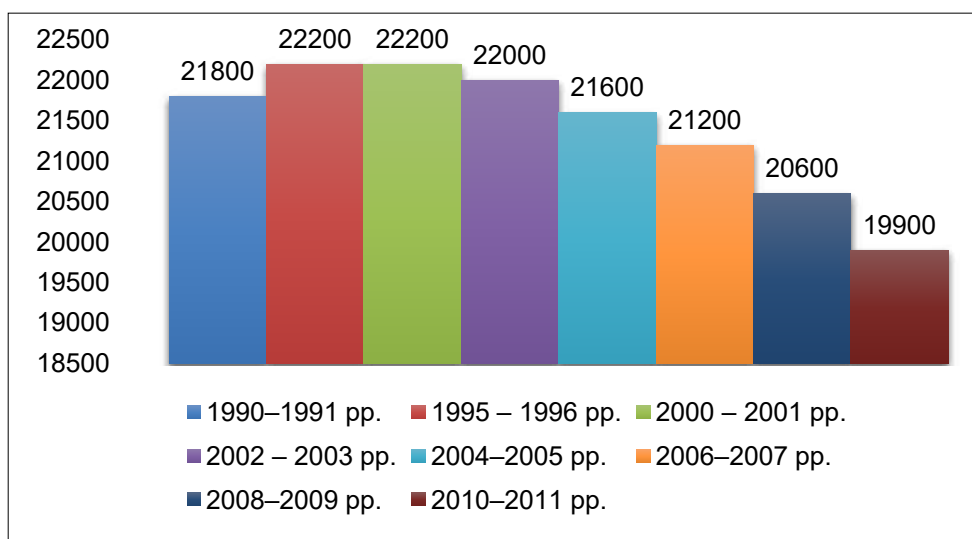


Рис. 1. Загальна кількість загальноосвітніх навчальних закладів в Україні (1991–2019 рр.)

Отже, як видно з наведених даних, ця мережа порівняно з 1990 р. по 2019 рр. зменшилася на 6,3 тис., що у відсотках становить 1,4%.

У 1992 р. Міністерством освіти України було затверджено «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України» [20], про гімназію, ліцей, приватну школу, відповідно до якого поряд із обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов і з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або декілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.).

У 1993 р. Кабінет Міністрів затвердив програму «Освіта» («Україна XXI століття») [2], відповідно до якої передбачалися децентралізація управління освітою, індивідуалізація освітнього процесу, безперервність освіти та варіативність освітніх програм і планів, переорієнтація сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості тощо. Процес реформування всіх ланок освіти відбувався під гаслами деідеологізації та демократизації навчального процесу, звернення до національно-культурних витоків і традицій.

У 1993 р. діапазон оцінювання навчальної праці звузили до 4-бальної шкали. З 2000 р. в школах України діє 12-бальна система оцінювання. У першому класі діє вербальна характеристика знанням, умінням і навичкам учнів.

19 серпня 1993 р. Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» [7]. Відповідно до Положення основним видом освітніх закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку на рівні державних стандартів, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів, а для розвитку природної обдарованості дітей створюються спеціалізовані школи та профільні класи, гімназії та ліцеї.

1996 р. Міністерством освіти України було затверджено «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти» [10]. Відповідно до Концепції державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, яка реалізується комплексом нормативних документів, що визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги й гарантії держави щодо її одержання громадянами.

Документом, який сприяв розвитку шкіл нового типу та профільного навчання, була «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості» [14], затверджена 26 червня 1996 р., у якій зазначалося, що завдання створення варіантної мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, яка б відповідала загальнолюдським цін-

ностям та інтересам особистості, суспільства, держави, передбачає побудову диференційованої системи освіти й організацію навчання і виховання обдарованої учнівської молоді не тільки у гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах, але й у загальноосвітніх школах трьох ступенів, позашкільних закладах, наукових об'єднаннях і культурно-освітніх установ за місцем проживання.

1998 р. було прийнято Постанову «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів», згідно з якою з 1 вересня 2001 р. повинен був введений у дію «Базовий навчальний план», який задавав загальну структуру змісту середньої освіти через інваріативну (76,4–84,3% усього навчального часу) та варіативну (21,3–29,2% усього навчального часу) складові частини [1].

У 2001 р. відбувся II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було ухвалено, а згодом у 2002 р. затверджено Указом Президента України Національну доктрину розвитку освіти – стратегічний план, створений як джерело для групи законодавчих актів, як дороговказ фундаментальних змін. У ній головною метою визначено модернізацію галузі відповідно до потреб XXI ст. Перед освітою постала низка проблем, які потребують не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики щодо розвитку галузі [21].

2003 р. було затверджено «Концепцію профільного навчання у старшій школі», яка формується під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості [12]. Профільне навчання почало вводитися лише в тих закладах освіти, де є готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. Почали застосовуватися різноманітні форми організації диференціації змісту освіти у старшій школі: внутрішніх – профільних класів у загальноосвітніх закладах освіти; профільних груп у багато профільних загальноосвітніх закладах освіти; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічних профільних груп (у т. ч. різновікових); зовнішніх – міжшкільних профільних груп; профільних шкіл інтернатного типу; опорних шкіл; навчально-виховних комплексів; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; загальноосвітніх закладів освіти на базі закладів вищої освіти, а також впровадження різнорівневих вимог до знань та умінь старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію.

З 2003 р. на заміну вступним іспитам до закладів вищої освіти для учнів старших класів поступово вводиться тестування, а вже у 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти

й започатковано зовнішнє незалежне оцінювання (тест ЗНО). Серед обов'язкових до складання тестів було виокремлено тест із таких шкільних предметів, як от: українська мова та література, математика, історія України. Всі інші предмети обиралися на власний розсуд залежно від переліку сертифікатів ЗНО, необхідних абітурієнтам для вступу до того чи іншого закладу вищої освіти. Вже починаючи з 2008 р. складання тесту ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

Затверджена у 2009 р. нова редакція «Концепції профільного навчання» наголосила на важливості створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Тобто профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно-орієнтованого навчання [12].

У 2010 р. Верховною Радою України внесено зміни до Закону «Про загальну середню освіту» [8], якими встановлено 11-річний термін навчання для здобуття загальної середньої освіти, дозволено дистанційне навчання, створення спеціальних класів для навчання дітей з особливими потребами. Для збереження мережі сільських шкіл від закриття до Закону «Про загальну середню освіту» внесено норму, яка набере чинності на початку 2011 р., щодо існування класів наповненістю не менше, ніж три учні.

У 2014 р. керівництво МОН заявило про намір здійснити перехід до 12-річної загальної середньої освіти з такою структурою: 5 років – початкова школа, 4 роки – основна середня школа, 3 роки – старша (профільна) школа.

Наступним кроком на шляху до перебудови системи шкільної освіти стала прийнята у 2016 р. «Концепція Нової Української школи», яка структурувала профільну середню школу в 2 цикли навчання: 10 клас (1 цикл навчання), 11–12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання [11].

Протягом 2017/2018 н. р. Міністерство освіти і науки України активно долучалося до нормативно-правового забезпечення діяльності сфери професійної освіти в Україні. 05 вересня 2017 р. прийнято нову редакцію Закону України «Про освіту», в якому визначено мету профільного навчання, яка передбачає формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності та перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

У 2018 р. Колегією Міністерства освіти і науки схвалено «Проект концептуальних засад реформування профільного навчання «Сучасна професійна освіта» [18], мета якого полягала у ство-

ренні ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складової частини сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів і потреб економіки України.

Серед останніх дій МОН із питань реформування профільного навчання було затвердження «Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року», а також «План пріоритетних дій Уряду до 2020 року», відповідно до яких розпочато масштабну модернізацію мережі закладів професійної освіти, що полягає в оптимізації малокомплектних закладів із контингентом учнів менше 300 осіб шляхом приєднання їх до більш потужних [19; 22].

МОН прогнозує такі зміни, що торкнуться системи загальної середньої освіти, а саме: до 2023 р. має бути прийнятий новий стандарт профільної школи; до 2025 р. сформована мережа закладів III ступеня; до 2027 р. – повноцінний запуск профільної школи.

Список використаної літератури:

1. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1998. № 5. С. 4–10.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). *Історія української школи і педагогіки* : хрестоматія / уклад. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. Київ, 2005. С. 600–623.
3. Загородня А.А. Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991–2010 рр.). *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. С. 141–148.
4. Загородня А.А. Спеціалізовані школи як провісники профільного навчання у 90-х рр. XX ст. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 66–72.
5. Загородня А.А. Відображення процесів диференціації в змісті освіти старшокласників (2000-і рр.). *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2018. С. 5–11.
6. Загородня А.А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. *Молодь і ринок*. 2018. № 3(158). С. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128884>.
7. Загородня А.А. Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*. 2019. № 10(177). С. 126–130.

8. Закон України «Про загальну середню освіту» № 2442-VI від 06 липня 2010 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 46. Ст. 545.
9. Закон України «Про освіту» № 1144-XII від 04 червня 1991 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. Ст. 452.
10. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України. *Освіта України*. 1997. 15 серпня. С. 4–5.
11. Концепція Нової української школи (колегія МОН від 27 жовтня 2016 р.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
12. Концепція профільного навчання. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
13. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України. *Рад. освіта*. 1991. № 65. С. 1–3.
14. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. *Інформаційний збірник Міністерства освіти*. 1996. № 17–18. С. 53–64.
15. Офіційний сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
16. Постанова КМУ «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» № 1717 від 16 листопада 2000 р.
17. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1991. № 15–16. С. 4–36.
18. Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>.
19. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р.
20. Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України. *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України*. 1992. № 15–16. С. 3–17.
21. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти від 17 квітня 2002 р.». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
22. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р. № 344/2013.

Zahorodnia A. Professional education system in older school in independence day

In the article the system of development of profile education in the high school in the age of independence is analyzed. The essence of the concept of "profile training" is revealed. The purpose and tasks of profile training are outlined. The principles on which profile training is based are characterized: furcation; variability and alternatives; continuity and continuity; flexibility; diagnostic and prognostic feasibility. The list of normative documents regulating the reform of education and general secondary education in Ukraine, in particular: Law of Ukraine "On Education" (1991); "Concept of secondary comprehensive national school of Ukraine" (1991); "Provisional Regulation on Secondary School of Ukraine" (1992); "Program for the Development of Public Education of the Ukrainian SSR for the Transition Period (1991–1995)"; "The concept of becoming a network of secondary education institutions for the development of creative talent" (1996); "Concept of the State Standard of General Secondary Education of Ukraine" (1997); "Basic Curriculum of Secondary Education Establishments of Ukraine" (1998); Decree of the Cabinet of Ministers "On the Transition of General Educational Institutions to a New Content, Structure and 12-Year Study Period" (2000); The National Doctrine of Educational Development (2001); Presidential Decree "On the National Doctrine of Educational Development" (2002); "Concept of profile education in high school" (2003); State National Program "Education" (21st Century Ukraine) (2005); Law on General Secondary Education (2010); National Strategy for the Development of Education for the Period until 2021 (2013); "Concept of the New Ukrainian School" (2016); Government Priority Action Plan for 2020 (2017); "Draft Conceptual Framework for the Reform of Vocational Education in Ukraine" Contemporary Vocational Education" (2018) and others. Priority tasks for introduction of profile education in school education of Ukraine, which are given in these documents, are outlined. Perspective ideas on introduction and development of profile education into the education of high school students are analyzed. The structure of the profile high school is outlined. The list of secondary education institutions providing training for vocational students is given.

Key words: differentiation, general education, Law of Ukraine, content of education, profile education, high school, high school students, student youth.

УДК 378.022

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.33>**С. В. Майданенко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ ВІДПОВІДНО ДО НАДБАНЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

У статті розкрито суть поняття «духовна обдарованість», «духовні здібності». Розкрито відмінності між людиною високодуховною та людиною високоінтелектуальною. Щодо духовних здібностей зазначено, що найчастіше в літературі поняття «духовні здібності» – це інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості. Також визначено, що при розгляді здібностей ми маємо справу із суб'єктом діяльності, тобто духовні здібності становлять сутність індивідуальності людини. Становлення обдарованої дитини, творчо мислячої особистості зумовлене також морально-психологічною установкою. Духовна обдарованість передусім знаходить прояв у спрямованості особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності самопізнання, самовдосконалення та самореалізацію. Зазначено, що у психолого-педагогічних дослідженнях перевага надається розробці проблеми виявлення та розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості. Встановлено, що найбільш ефективним підходом до розвитку духовної обдарованості є залучення учнів до творчої соціально значущої діяльності. Саме наявність творчого компонента в цьому разі виступає гарантією збереження свободи волі школярів, активізує самосвідомість учнів. Суб'єктно-ціннісний тип саморегуляції, що притаманний обдарованій особистості, визначає її особливості її духовних інтенцій. Вони вирізняються високими стандартами, спрямованістю на загальнолюдські цінності, внутрішньою детермінованістю та дієвістю. Виокремлено потреби, якими обдарована особистість вирізняється з-поміж інших і які характеризують її як окремий психологічний тип. Це потреби в пізнанні, визнанні, творчості, розвитку здібностей, суб'єктності, самоідентичності, сенсі життя. Високодуховна людина характеризується, перш за все, моральними якостями, прагненням до гармонії. З давніх часів, за народними традиціями, високодуховною вважалася людина мудра, чесна, здатна прийти на допомогу. Така людина усвідомлює свою причетність до всього, що у світі відбувається.

Ключові слова: духовні здібності, духовна обдарованість, високодуховна людина, духовність, обдаровані діти, обдарованість.

Постановка проблеми. Обдаровані діти – золотий запас нації, її інтелектуальна еліта, гордість і надія України, джерело її авторитету у світі. Внаслідок стрімкого прогресу в різних сферах життя і діяльності (це, зокрема, технічний і науковий прогрес, зміни в політичному та соціальному житті) щодня росте потреба в талановитих людях, як були б духовно обдарованими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання обдарованості досліджували такі вчені: В.О. Ананьєв, Л.Ф. Бурлачук, М.С. Гільбух, Б.М. Виготський, А.Г. Зверева, А.Й. Капська, А.Г. Коваль, А.М. Матюшкін, Ю.З. Тєплов, С.В. Тітова та інші. Питання особливостей обдарованих учнів були в полі зору Н.С. Лейтеса, Г.С. Костюка, В.О. Моляко, Я.Н. Пономарьова. Відомий дослідник В. Штерн під обдарованістю розумів здатність свідомості пристосувати людину до нових вимог. В останні роки розкриттю особливостей розвитку творчих здібностей вчителя, необхідних для ефективною роботи з обдарованими дітьми, присвячені праці Л. Мітіної, Т. Паніної, В. Рибалки, Н. Устинової, В. Шадрікова, Г. Саленгуліної. В Україні практично

відсутні програми створення умов для виявлення та розвитку обдарованих дітей, тому обдарованими найчастіше вважаються просто успішні учні з певними рисами характеру. Необхідно зазначити, що є різні види обдарованості, серед них духовна обдарованість є чи не найменш дослідженою. Це зумовлюється складністю діагностики кількісних і якісних показників феноменів духовного порядку.

Мета статті. Головна мета роботи – розкрити суть поняття «духовна обдарованість», «духовні здібності», з'ясувати розвиток духовної обдарованості дітей відповідно до надбань українського народу.

Виклад основного матеріалу. Е.О. Помиткін розглядає специфіку організації психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку духовної обдарованості учнівської молоді. Науковець зазначає, що духовна обдарованість, передусім, знаходить прояв у спрямованості особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності самопізнання, самовдосконалення та самореалізації. Як правило, діти, яким притаманна духовна обдарованість, виявляють активний інтерес до проблем світу, неначе дитина усвідомлює

поклик до розв'язання таких суперечностей, як життя і смерть, знедолені та ображені діти [3]. О.Л. Музика стверджує, що незважаючи на те, що поняття «духовність» є загальним і межовим, його науковий аналіз має робитися винятково в межах об'єкт-предметного співвідношення тієї чи іншої науки. На її думку, поняття «духовність» протистоїть матеріальному, але цієї умови, вочевидь, недостатньо для психологічного аналізу. Низка людських потреб і мотивів їх задоволення, таких як потреби в домінуванні, визнанні, належності, статусні мотиви, мають мало спільного з матеріальним продуктом, а в багатьох випадках – і з духовністю також [4]. Ще один психологічний індикатор духовності – це така діяльність особистості, яка сприяє розвитку й процвітанню спільноти, в ідеальному варіанті – всього людства [1].

Тлумачні словники свідчать, що обдарованість походить від слова «дар». За народною педагогікою, дитина – дар Божий. Слово «дитина» походить від «детент» – «годоване груддю», «дхоїтент» – «нагодована, молода істота», говориться у словнику сучасної української мови [4].

Щодо поняття «духовний», наголосимо, що в старослов'янському словнику (за рукописами X–XI ст.) під редакцією Р. Вечорки, Цейтлін можна також довідатись, що слово «духовний» має значення «относящийся к Духу».

У тлумачному словнику Даль трактує поняття Дух так: «Относя это слово к человеку, иные разумют душу его, иные же видят в душе только то, что дает жизнь плоти, а в духе высшую искру Божества, ум и волю, или же стремление к небесному. Духовность же составляющая Духовного. Человек в своем теле – это орудие для проявления Духа и Души».

Найчастіше в літературі поняття «духовні здібності» означає інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості. Значним творцем може бути тільки людина з великим духовним змістом, як підкреслював В.М. Теплов.

Якщо здібності виявляються в діяльності, то духовні здібності визначають учинок. Якщо у процесі розгляду здібностей ми маємо справу із суб'єктом діяльності, то в духовних здібностях виявляється особистість, тобто духовні здібності становлять сутність індивідуальності людини.

Становлення обдарованої дитини, творчо мислячої особистості зумовлено також морально-психологічною установкою, яка диктує шукати собі підтримку не стільки в інших людях і сприятливих зовнішніх обставинах, а перш за все в собі самому, у своєму внутрішньому духовному світі, переповненому вірою в себе і своє покликання [1].

О.Л. Музика вказує, що, розглядаючи категорію духовної обдарованості, варто зупинитися на психологічних відмінностях між людиною високодуховною та людиною високоінтелектуальною.

Високоінтелектуальна і навіть творчо обдарована людина може бути егоїстичною і застосовувати набуті знання та вміння на шкоду іншим [4].

Високодуховна людина характеризується, перш за все, моральними якостями, прагненням до гармонії. З давніх часів, за народними традиціями, високодуховною вважалася людина мудра, чесна, здатна прийти на допомогу. Така людина усвідомлює свою причетність до всього, що у світі відбувається.

Духовна обдарованість знаходить прояв у спрямованості особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності самопізнання, самовдосконалення та самореалізації. Як правило, діти, яким притаманна духовна обдарованість, виявляють активний інтерес до проблем світу, неначе дитина усвідомлює поклик до розв'язання таких суперечностей, як життя і смерть, знедолені та ображені діти [2].

Мудрі люди завжди прагнули до того, щоб людина спрямовувала свої устремління на необхідність пізнання своєї внутрішньої, невидимої течії буття: пізнання себе, свого роду, свого народу, своєї землі, інших народів і земель, всесвіту. І коли людина «пізнає себе» (Г.Сковорода), вона побачить свою дорогу в житті та дасть їй живе продовження і для своїх нащадків.

У лекції «О воспитании детей» в розділі «Общие условия семейного воспитания», А. Макаренко говорив: «Прежде всего обращаем ваше внимание на следующее: воспитать ребенка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитывать. Правильное воспитание с самого раннего детства – это вовсе не такое трудное дело, как многим кажется. По своей трудности это дело по силе каждому человеку, каждому отцу и каждой матери. Хорошо воспитать своего ребенка легко может каждый человек, если только он этого действительно захочет, а кроме того, это дело приятное, радостное, счастливое».

Постає також питання, як і коли починати розвивати дитину. Звернемось до народної педагогіки. Раніше батьки знали, коли зачати маля, і зачавши, ставились до нього з розумінням, що в утробі матері вже є хтось третій, який все чує та живе життям батьків. Батьки знали, що своє маля треба оберігати від темних сил. Тільки зрозумівши, що вагітна, мати сама складала колискову пісню, бо знала, що колискова – це не тільки «снадійна пілюля», а сильний оберіг для дитини. В колискових піснях співалось частіше про котів, тому що наші пращури вважали, що кішка стоїть на рубежі між темним світом і явним та буде захищати маля. Кожна мати хотіла щасливої долі для своєї дитини. Саме тому вона складала колискову сама, вкладаючи сакральний зміст у неї, тим самим програмує майбутнє своєї дитини. Наприклад: «Сон поведе тебе в світ дивовижний.

Ти свою ручку йому протягни. Зустріне Любов променистою піснею – хлопець на Чумацьком шляху. Шлях цей збудований, щоби зустріла ти там половинку свою, Свою половиночку, Бога краплиночку, серцем своїм ти її обігрій. Будете вічно ви, будете разом ви жити на чудовій землі».

Коли народжувалось маля, батьки розуміли, що треба з перших днів розвивати дитину, не тільки фізичне тіло, а й органи почуттів та інтелект. Але щоб розвивати інтелект дитини, вона мала бути підготовлена до цього, тобто згармонізована. Батьки складали забавлянки «Сорока-ворона», «Гулі», «Іде коза рогата» та інші. Вони налаштовували маля на біоритми батьків та природи. Наприклад, «Сорока-ворона». Мізинець означав серцевий меридіан, мати брала цей палець маляти і промовляла: «Цьому дала», і енергія проходила по цьому меридіану. Де була якась енергетична пробка, вона зникала, і так далі з усіма пальцями. Велика увага приділялась великому пальцю – це легеневий меридіан, який пов'язаний із головою. Тобто мати робила «масаж» мозку, таким чином відбувалась гармонізація дитини і програмування: хто не працює, той не їсть.

До року дитину нікому не показували. В три роки не виводили в світ. Діти бігали в довгих сорочках із льону, і тільки в сім років було свято підпоясування хлопчиків і закосичування дівчат. У сім років дитину вчили контролювати свої емоції, бо вважали, що емоції від лукавого, та вчили розвивати свої почуття. Батьки знали, що людина складається не тільки із фізичного тіла і треба розвивати тіло маляти та його душу.

О. Івануць вказує, що так уже природно склалися, що на батьків покладено головну відповідальність за вирощування власних дітей, організацію життя родини, визначено їх як найперших вихователів. Тому і родовід вихователів іде від матері, батька, від сім'ї. Сім'я є тим могутнім феноменом, який найтісніше об'єднує людей у родинне гніздо на основі шлюбних і кровних зв'язків. Основні функції сім'ї полягають у тому, щоб відтворювати і продовжувати рід людський, виховувати дітей, передавати молодому поколінню матеріальні та духовні цінності, життєвий досвід, трудові вміння й навички, здійснювати підготовку молоді до сімейного життя. Але, щоб добре жила і продовжувала свій рід сім'я, вся увагу зосереджували на дитині [1].

У розвитку здібностей, обдарованості великого значення надавалося і віковим особливостям дитини. Для кожного сенситивного періоду розвитку дітей, з огляду на різні особливості, є певні етнопедагогічні засоби, які спрямовані на розвиток духовності дитини, засвоєння нагромаджених культурних цінностей, ідей, розширення знань, розвиток творчих здібностей, уможливають молодим поколінням реальний особистісний вибір в естетично-творчому відродженні в серцях

і душах вершинних здобутків духовності минулих епох [3].

Безперечно, забезпечення розвитку духовної обдарованості молоді на сучасному етапі вимагає не тільки науково обґрунтованих підходів, але й специфічних інноваційних технологій. Методичний арсенал вчителя, психолога варто доповнювати технологізованими психолого-педагогічними засобами самореалізації духовної обдарованості учнів старших класів. Зростання самосвідомості, активізація життєвого та професійного самовизначення старшокласників зумовлюють специфічну складність і багатовимірність принципів побудови подібних технологій [1].

Дослідження, проведені в цьому руслі, свідчать, що найбільш ефективним підходом до розвитку духовної обдарованості є залучення учнів до творчої соціально значущої діяльності. Саме наявність творчого компонента в цьому разі виступає гарантією збереження свободи волі школярів, активізує самосвідомість учнів. Соціальна значущість діяльності сприяє життєвому та професійному самовизначенню старшокласників, а духовна спрямованість, яка на практиці забезпечується засобами врахування компонентів духовних цінностей, зумовлює самореалізацію саме духовної обдарованості молоді [2]. У розвитку здібностей, обдарованості великого значення надавали і віковим особливостям дитини. Для кожного сенситивного періоду розвитку дітей, з огляду на різні особливості, існують певні етнопедагогічні засоби, які спрямовані на розвиток духовності дитини, засвоєння нагромаджених культурних цінностей, ідей, розширення знань, розвиток творчих здібностей, які уможливають молодим поколінням реальний особистісний вибір в естетично-творчому відродженні в серцях і душах вершинних здобутків духовності минулих епох.

Безперечно, забезпечення розвитку духовної обдарованості молоді на сучасному етапі вимагає не тільки науково обґрунтованих підходів, але й специфічних інноваційних технологій. Методичний арсенал вчителя, психолога варто доповнювати технологізованими психолого-педагогічними засобами самореалізації духовної обдарованості учнів старших класів. Зростання самосвідомості, активізація життєвого та професійного самовизначення старшокласників зумовлюють специфічну складність і багатовимірність принципів побудови подібних технологій [1].

Висновки і пропозиції. Дослідження, проведені в цьому руслі, свідчать, що найбільш ефективним підходом до розвитку духовної обдарованості є залучення учнів до творчої соціально значущої діяльності. Саме наявність творчого компонента в цьому разі виступає гарантією збереження свободи волі школярів, активізує самосвідомість учнів. Соціальна значущість діяльності сприяє життєвому та професійному

самовизначенню старшокласників, а духовна спрямованість, яка на практиці забезпечується засобами врахування компонентів духовних цінностей, зумовлює самореалізацію саме духовної обдарованості молоді.

Також підкреслимо, що духовна обдарованість – це основа інших видів обдарованості, в тому числі і художньої. Почуття краси навколишнього миру, здатність бачити, помічати і сприймати прекрасне, вміння жити у гармонії з природою – все це різні прояви духовної обдарованості. Специфічний її вид – здатність помічати і сприймати надзвичайне – є рідким і особливо цінним даром людини, який потребує своєчасного розвитку і захисту в наш складний час.

Подальших наукових пошуків потребує виявлення мотивації активної участі педагогів у роботі з обдарованими дітьми як на Заході, так і в Україні.

Список використаної літератури:

1. Івануць О. Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей. *Психолог*. 2009. Берез. (№ 11/12). С. 56–58.
2. Карпенко Н.А. Розуміння батьками проявів дитячої обдарованості як творчий процес. *Обдарована дитина*. 2008. № 8. С. 45–54.
3. Линьова І.О. Вплив родини на розвиток обдарованості дитини. *Обдарована дитина*. 2006. № 5. С. 41–45.
4. Музика О.Л. Духовність обдарованої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до дослідження. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9. Київ : Талком, 2016. С. 357–367.

Maidanenko S. The development of the spiritual gift of children in accordance with the heritage of the Ukrainian people

In the article the essence of the concept of spiritual gift, spiritual abilities is revealed. The differences between a high-spirited person and a highly intelligent person are revealed. Concerning spiritual abilities, it is noted that most often in the literature the concept of spiritual abilities is an integral manifestation of the intelligence and spirituality of the individual. If abilities are manifested in activity, then spiritual abilities determine action. It is also determined that when considering the abilities we are dealing with the subject of activity, then the spiritual abilities reveal the personality, that is, the spiritual abilities make up the essence of the individual person. The self-giving of a gifted child, a creatively minded person, is also conditioned by a moral and psychological setting that dictates seeking support not so much in other people and favorable external circumstances, but above all in oneself, in their inner spiritual world, overflowing with self-belief and vocation. Studies conducted along this line indicate that the most effective approach to developing spiritual giftedness is to involve students in creatively meaningful social activities. It is the presence of the creative component, in this case, that guarantees the preservation of the free will of the students, activates the students' self-awareness. The social significance of the activity contributes to the life and professional self-determination of high school students, and the spiritual orientation, which in practice is provided by means of taking into account the components of spiritual values, determines the self-realization of the spiritual gift of young people. We also emphasize that spiritual endowment is the basis of other endowments, including artistic endowment. Feeling the beauty of the world around you, the ability to see, notice and perceive the beautiful, the ability to live in harmony with nature – these are all different manifestations of spiritual gift.

Key words: *spiritual abilities, spiritual gift, high-spirited person, spirituality, gifted children, giftedness.*

УДК 808.51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.34>**Л. А. Окаєвич**

заступник директора з навчально-виховної роботи
Ізяславського навчально-виховного комплексу
«Загальноосвітня школа I–III ступенів № 2, ліцей» імені О. Кушнірука
Ізяславської міської ради Хмельницької області

ОРАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НУШ: ПРИЙОМИ ТА ПОРАДИ

У статті здійснено аналіз актуальної педагогічної проблеми використання елементів та потенціалу ораторського мистецтва вчителя в освітньому процесі нової української школи. Визначено зміст технологій, які мають найбільший потенціал щодо формування навиків ораторського мистецтва у вчителів. Головну увагу зосереджено на сутності, характеристиці та функціях педагогічного мовлення.

Встановлено, що ораторське мистецтво є специфічною сферою діяльності педагога, що, крім іншого, висуває вимоги до нього володіти вміннями логічно, дохідливо й переконливо викладати власні думки та погляди. Поряд із тим педагогічна професія вимагає від педагога високого рівня навичок переконання, він має бути ритором, яскравою особистістю, впливати своєю чарівністю, словом і вдачею, професіоналізмом, передбачає вміння імпровізувати, згортати й розширювати усну інформацію залежно від обставин.

Основними педагогічними функціями мовлення вчителя визначено: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань; забезпечення ефективної навчальної діяльності школярів; забезпечення продуктивних взаємовідносин між учителем та учнями.

Серед характеристик комунікативної поведінки педагога виокремлено тон мовлення, виправдане використання оціночних суджень, манеру спілкування з учнями; характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення. Визначальними рисами стилю мовлення педагога виокремлено відповідність діючим мовним нормам, бездоганне володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром голосу), майстерність виразного читання.

Акцентовано увагу на таких особливостях усного педагогічного мовлення, як адресний характер мовлення вчителя та його імпровізаційний характер. Ознаками оптимальної моделі мовлення сучасного вчителя визначено: мовлення правильне, що відповідає нормам сучасної літературної мови, точно, зрозуміле; мовлення, яке не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів та просторічних слів; мовлення багате, лексично різноманітне, що відповідає цілям та умовам педагогічного спілкування; педагогічно доцільне мовлення (логічність, переконливість, спонукальність), ритм і темп, оптимальні для кожної конкретної ситуації спілкування.

Ключові слова: технології, ораторське мистецтво, педагогічне мовлення, комунікативна поведінка, культура мовлення.

Постановка проблеми. Домінуючі в сучасному науково-педагогічному дискурсі погляди на шкільну освіту зумовлені потребою суспільства у фахівцях, які мають сформовані якості, серед яких визначальними є вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі.

З огляду на зумовлену потребу сучасний вчитель повинен перебувати у постійному пошуку шляхів підвищення рівня професійної компетенції. Одним з її базових елементів є рівень мовленнєвої культури, оскільки процес комунікації, вміння добре володіти словом стає, з одного боку, показником і складником професійної компетентності спеціаліста, а з іншого – показником його загальної культури, освіченості й високої моральності [1, с. 78].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Основи риторики та ораторського мистецтва закладені в Стародавній Греції та Римі, де мистецтво публічного виступу мало переважний прояв під час судових процесів та форумів, що зумовлювало потребу оволодіння ним для будь-якої публічної особи. Крім того, саме ораторське мистецтво входило до визначеної кількості «вільних мистецтв», вивчення яких було обов'язковим.

Серед сучасних дослідників дослідження риторики та ораторського мистецтва пріоритетно здійснюється у філософському (В. Вандишев, О. Марченко, М. Препотенська), педагогічному (Г. Сагач, Л. Ткаченко), культурологічному (О. Гончарова) аспектах. Уваги заслуговують також дослідження Л. Айдінова, Ю. Дишлюк, Л. Литовченко, О. Михайлова, Є. Тягнирядно, О. Залюбівської, Л. Горобець.

Мета статті. Головною метою статті є визначення особливостей використання елементів та потенціалу ораторського мистецтва вчителя в освітньому процесі нової української школи, уточнення змісту технологій, які мають найбільший потенціал під час формування навиків ораторського мистецтва у вчителів.

Виклад основного матеріалу. Ораторське мистецтво є специфічною сферою діяльності. Учитель повинен говорити логічно, дохідливо й переконливо. Педагогічна професія вимагає від педагога високого рівня навичок переконання, він має бути ритором, яскравою особистістю, впливати своєю чарівністю, словом і вдачею, професіоналізмом. Учителеві необхідно використовувати принципи античної педагогічної риторики: «Учити, радувати, спонукати!» [2, с. 129].

Проблеми етики спілкування завжди цікавили людство. Морально-психологічні особливості людей, що характеризують їх як суб'єктів спілкування, знаходять своє відображення у висловах древнього китайського мислителя Конфуція і давньогрецьких філософів Сократа, Платона, Аристотеля та інших, а також у висловлюваннях мислителів наступних історичних епох (Б. Спінози, Т. Гоббса, Дж. Локка, Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, П.-А. Гольбаха, Гельвеція та інших).

Одним із перших описав спілкування на території нинішньої України у V ст. до н.е. Геродот. Уже тоді встановлені певні звичаї та традиції, які свідчили про повагу до старших, взаємодопомогу, хоробрість, чесність, що виражали загальноприйняті в той час норми моралі.

З часом і в Київській Русі відкрилися перші школи, бібліотеки, розвивалося мистецтво, що підтверджує прагнення тодішнього суспільства вплинути на людину, на її думки і почуття, встановити християнські правила, норми поведінки й спілкування. Найвідомішими пам'ятками є твори першого митрополита Київської Русі Іларіона, а також оратора й мислителя Кирила Туровського.

Мудрі настанови з етики, поведінки й спілкування висвітлює у «Повчанні» своєму і прийдешнім поколінням Володимир Мономах: «...дотримуватись слова Господнього <...> при старших мовчати, мудрих слухати, старшим коритися, з рівними собі і молодшими в любові перебувати, без лукавого умислу бесідувати, а більше вдумуватися, не шаленіти словом, не засуджувати мовою; <...> жодної людини не пропустить, не привітавши її і не подарувавши їй добре слово...» [1, с. 78].

Відомо, що Аристотель вказував на необхідність застосовувати в процесі розмови аргументи, за допомогою яких можливо вмовити чи відмовити людину від того чи іншого поступку. Кінцева ціль бесіди залежить від застосування таких аргументів, за допомогою яких співрозмовник якщо не погодиться одразу на пропозицію партнера, то буде вимушений подумати над його словами.

Майстер педагогічної справи – це той, хто вміє встановлювати правильні взаємини з учнями, викликаючи цим у них довіру, доброзичливість, готовність іти разом із педагогом; той, хто вміє проникати у внутрішній світ дитини. «Потрібно вміти читати на людському обличчі, – говорив А. Макаренко, – на обличчі дитини <...> Нічого хитрого, нічого містичного немає в тім, щоб по обличчю дізнаватись про деякі ознаки щиросердечних рухів» [3].

Діти, як говорив Л. Толстой, переймаються прикладом у сто разів сильніше, ніж найрозумнішими повчаннями. Вплив авторитетного педагога залишає свій відбиток на все їхнє життя [2, с. 131]. «Золотим правилом» науки виховання вважав К. Ушинський тезу: «Учителю треба бути таким, якими він хоче бачити своїх вихованців» [2, с. 131].

Важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чуйність до іншої людини, гуманність у помислах і діях, єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини й полягає повага до неї. Як слушно зауважував А. Макаренко, працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в сили й можливості дітей, бачити насамперед усе краще, «проекувати хороше» [2, с. 129].

Як зазначає професор І. Стахов, неабиякого значення у взаєминах учителя з учнями набуває характер і стиль спілкування – «у формі спілкування з учнями, в методах і прийомах відбувається виховний вплив на них, <...> загальний тон і стиль спілкування вчителя з учнями характеризується доброзичливістю його ставлення до них, повагою до гідності особистості учня, вимогливістю, правдивістю ставлення і педагогічно виправданою виразністю процесу спілкування» [1, с. 78].

Майстерність учителя неможлива без вміння виступати не тільки змістовно, цікаво, але й красиво, естетично привабливо. Ораторське мистецтво передбачає вміння імпровізувати, згортати й розширювати усну інформацію залежно від обставин. Мовлення не повинно бути уривчастим, «буяти» паузами або словами-паразитами, вигуками типу «е-е», «м-м». Емоційність мовлення підвищується, коли використовуються метафори, порівняння, гіперболи; успішними будуть доречні прислів'я, приказки, афоризми, забавні історії з життя вчених, крилаті слова. Щоб стати майстром педагогічної справи й бути при цьому гарним оратором, необхідно докласти чимало зусиль, а щоб не боятись змарнувати їх, слід постійно вдосконалювати свої вміння, поглиблювати знання, розвивати свій творчий потенціал [2, с. 134].

Вчителі, намагаючись донести матеріал до аудиторії, використовують складні багатокомпонентні речення, а саме слова, зрозумілі тільки їм

самим, застосовують недоречні алюзії та ремінісценції, що набуває форми самолюбівання, але не спілкування з аудиторією. Як писав свого часу А. Чехов в одному із приватних листів, багато освічених людей розмовляють такою «суконною мовою», що нічого не зрозуміло і стає нудно слухати. В наш час, коли інформація плеться потоком із багатьох джерел, просування своїх ідей потребує від вчителя вміння спрощувати важливу інформацію таким чином, щоб вона була зрозуміла слухачам, щоб вони могли легко орієнтуватися в тому чи іншому питанні. Але такий підхід має побічний ефект: непомітно для себе можна деградувати до рівня слабкої, байдужої аудиторії і забути про тих, хто прагне навчитись більшому. Тому важливо вміти пояснити матеріал таким чином, щоб не постраждали ні ті, ні інші, а головне – сам вчитель, який часто сам не усвідомлює поступове зниження рівня власної ерудиції [4].

Мовлення вчителя повинне забезпечувати вирішення завдань навчання та виховання школярів, тому перед ним (мовленням) стоять, крім загальнокультурних, і професійні, педагогічні вимоги. Вчитель несе соціальну відповідальність і за зміст, якість свого мовлення, і за його наслідки. Ось чому мовлення вчителя є важливим елементом його педагогічної майстерності [4].

Вираз «мовлення вчителя» («педагогічне мовлення») вживають, коли йдеться про усне мовлення педагога. Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, створення усних висловлювань, так і результат цього процесу – усні висловлювання [4].

Педагогічне мовлення має на меті забезпечити:

- продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом та вихованцями;
- позитивний вплив учителя на свідомість, почуття учнів з метою формування, кореляції їхніх переконань, мотивів діяльності;
- повноцінне сприйняття, усвідомлення і закріплення знань у процесі навчання;
- раціональну організацію навчальної та практичної діяльності вчителя.

З виразом «педагогічне мовлення» тісно пов'язане поняття «комунікативна поведінка вчителя». У сучасній літературі – це не просто процес говоріння, передачі інформації, а така організація мовлення і відповідної йому поведінки вчителя, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування педагогів та учнів, на характер їхніх взаємовідносин, на стиль їхньої роботи (А. Леонт'єв, Т. Ладиженська та ін.).

Для характеристики комунікативної поведінки вчителя мають значення: тон мовлення; виправдане використання оціночних суджень; манера спілкування з учнями; характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення [4].

Усне мовлення вчителя існує у двох різновидах: монологічне мовлення (розповідь, шкільна лекція, коментар, тлумачення (правил, знаків, термінів), розгорнуті оціночні судження (мотивація шкільної оцінки під час оцінювання знань; оцінка поведінки, позанавчальної діяльності учня) та діалогічне мовлення (вид бесіди з учнями, що побудовано у формі питань і відповідей).

Окрім того, в шкільній практиці виникають ситуації, коли необхідно обмінятися привітаннями, оцінками, висловлюваннями між учнями та вчителями під час зустрічі, а також спільне обговорення певних навчальних проблем, вчинків, норм поведінки.

Звертання до робіт учених, що досліджують проблему комунікативних якостей педагогічного мовлення, дає можливість виробити оптимальну модель мовлення сучасного вчителя. Її ознаками, серед іншого, будуть: передусім мовлення правильне, що відповідає нормам сучасної літературної мови, точне, зрозуміле; мовлення, яке не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів та просторічних слів; мовлення багате, лексично різноманітне, що відповідає цілям та умовам педагогічного спілкування; педагогічно доцільне мовлення характеризують логічність, переконливість, спонукальність, його інтонації, мелодичний рисунок, різноманітні та виразні, ритм і темп, оптимальні для кожної конкретної ситуації спілкування [4].

Основними педагогічними функціями мовлення вчителя визначаємо такі: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань; забезпечення ефективної освітньої діяльності школярів; забезпечення продуктивних взаємовідносин між учителем та учнями.

Відповідно, особливостями усного педагогічного мовлення як одного з видів мовлення публічного є: адресний характер мовлення вчителя (воно звернене до учнів); зміст такого мовлення приймається учнями з двох каналів – зі звукового (через слово, інтонацію) та візуального (через міміку, жести, рухи вчителя); імпровізаційний характер усного педагогічного мовлення.

Виховання культури мовлення учнів – це справа не лише вчителя-словесника. Кожен учитель повинен володіти здоровим, неупередженим відчуттям мови (без архаїзаторства, примітивізму, пуризму), постійно стежить за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошення, слововживання у зв'язку з глибинним вивченням загальнонародної мови, вирівнюванням діалектів, досягненням високого рівня мовленнєвої культури.

Слід говорити не лише про мовленнєвий етикет, але й про стиль мовлення педагога. Його визначальними рисами є відповідність діючим мовним нормам, бездоганне володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром голосу), майстерність виразного читання.

Багатство та різноманітність мовлення вчителя – це джерело збагачення мовлення вчителя, чистота й досконалість. Образність мовлення вчителя – запорука поваги учня до естетичних цінностей, створених засобами мови. Саме тому педагогічне мовлення повинне відзначатися такими ознаками:

- виразність – змістова, інтонаційна (й експресивна), візуальна;
- правильність – орфоепічна, граматична, орфографічна, пунктуаційна;
- чистота – що не допускає ультратуризму (словникового, стильового чи колоритного), штучності, фальшивого професіоналізму;
- лаконізм – у сполученні зі змістовою вичерпністю, різноманітність мовленнєвих засобів [4].

Отже, саме вчитель виступає в ролі архітектора та дизайнера умов та соціального середовища, де перебувають діти. Тому саме воно має бути максимально комфортним, а саме природним та зрозумілим для них.

Враховуючи цілі та завдання, які стоять перед педагогами в контексті розбудови нової української школи, доцільним вбачається виокремлення низки рекомендацій, що допоможуть зробити взаємодію з дітьми успішною, цікавою та мотивуючою:

- давайте дітям можливість виконувати завдання самостійно – нехай вони контролюють процес. Якщо в дитини виникли труднощі, вона зневірилася в собі чи просить про допомогу, підбадьорте та допоможіть їй корисною порадою чи ідеєю;
- будьте поруч із дітьми, спостерігайте за ними, адже це допоможе швидко відреагувати на потреби дітей та краще зрозуміти, що цікавить дітей та що їх мотивує;
- будьте допитливими, ставте відкриті питання, на зразок: «Над чим Ви зараз працюєте...?», «Мені цікаво, чому...?», «Як тобі це вдалося...?» тощо;
- спонукайте дітей вигадувати/створювати власні історії та ділитися ними один з одним;
- заохочуйте, схвалюйте спроби кожної дитини проявляти оригінальність, гнучкість мислення, продукувати креативні відповіді та рішення, бачити нові можливості у відомому, висувати самостійні ідеї, гіпотези, робити припущення, намагатися практично апробувати та реалізувати свої ідеї, критично і реалістично оцінювати зроблене, зіставляти задумане з реально досягнутим;
- пам'ятайте, що в більшості завдань немає єдиної правильної відповіді. Давайте можливість дітям проаналізувати виклик та запропонувати своє рішення проблемної ситуації. Давайте дітям

можливість робити вибір і переконайтеся, що кожна дитина бере активну участь у виконанні завдання;

- не акцентуйте увагу на кінцевому результаті. Заохочуйте та підтримуйте процес його досягнення. Пам'ятайте, що вільному розвитку сприяє творче середовище;
- не пропонуйте дітям готових рішень, адже «4» – це не тільки «2+2»;
- надавайте дітям можливість робити вибір, обґрунтовувати та обстоювати власну думку;
- залучайте дитину до обговорення та обміну думками, враженнями, отриманими під час спільної діяльності;
- надавайте дітям можливість самостійно вигадувати завдання, ігри, теми проектів, продумувати етапи та їх реалізацію, розподіляти ролі в команді;
- підтримуйте прагнення дитини допомагати іншим. Допоможіть їй скоординувати свої власні інтереси з інтересами команди;
- не дозволяйте дітям негативно висловлюватися стосовно успіхів чи невдач один одного [5, с. 7–8].

Висновки та пропозиції. Загальна практика оволодіння професійною ораторською майстерністю поступово стає невід'ємним елементом кожного педагога. Актуальна потреба поетапного впровадження стандартів нової української школи в освітній процес потребує пошуку нових та ефективних підходів комунікації вчителя та дітей, що і стане перспективною подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури:

1. Штома Л.Н. Мовленнєва культура вчителя як компонент педагогічної майстерності. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. , 12–14 листопада 2012 р. Львів, 2012. С. 78–81.
2. Пушкіна Л.Й., Пушкіна З.П. Ораторське мистецтво учителя – основа педагогічної майстерності. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2014. № 1 (45). Ч. II. 129 с.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Москва : Педагогика, 1972. 334 с.
4. Гіпермаркет Знать. URL: ufuture.biz/index.php?title=Роль_риторики_в_педагогічній_майстерності (дата звернення: 17.11.2018).
5. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
6. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Okaievych L. Public speaking in the practical activity of a NUSH teacher: techniques and tips

The article presents the analysis of relevant pedagogical problems of using elements and potential of elocution teachers in the educational process of Ukrainian schools. To determine the content technologies that have the greatest potential in the formation of public speaking skills among teachers. The main focus is on the essence, characteristics and functions of pedagogical broadcast.

It is established that the oratory is a specific field of activity of the teacher, among other things, impose requirements on the possession of skills is logical, clearly and convincingly Express his own thoughts and opinions. In addition, the teaching profession requires from the teacher a high level of persuasive skills, he must be a rhetorician, a bright personality, to influence its charm, in word and temper, professionalism requires the ability to improvise, to roll and to expand oral information depending on the circumstances.

The main pedagogical functions of teacher's speech are: to provide a full presentation (transfer) of knowledge; the effective educational activities of students; ensuring productive relationships between teacher and students.

Among the characteristics of communicative behavior of the teacher is highlighted tone of voice, justified the use of value judgments, the manner of communication with the students; the nature of facial expressions, movements, gestures that accompany speech the Defining features of the style of speech of the teacher allocated according to current linguistic standards, impeccable mastery of nonverbal communication (facial expressions, gestures, rules of articulation of the speech flow, speech rate, tone of voice), skill of expressive reading.

The attention is focused on the peculiarities of oral teaching broadcasting: targeted speech teacher and his improvisational in nature. Characteristics of the optimal model of broadcasting of the modern teacher are defined: the right of speech, which corresponds to the norms of modern literary language, precise, clear; broadcasting that does not permit the use of jargon, and vulgarisms and colloquial words; speech is rich, varied vocabulary that is consistent with the objectives and conditions of pedagogical communication; educationally appropriate speech (logic, persuasiveness, Sonokeling), rhythm and pace optimal for each specific situation of communication.

Key words: *technology, public speaking, teaching of speech, communication behavior, speech culture.*

УДК 378.47

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.35>**Ж. В. Петрочко**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ – КОЛИШНІХ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У НОВОМУ ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено проблемі реформування закладів інституційного догляду та виховання дітей (деінституціалізації), пошуку ефективних шляхів забезпечення адаптації учнів – колишніх вихованців інтернатних закладів у новому шкільному середовищі. Відзначено, що успішна адаптація таких дітей у школі за місцем проживання – запорука їх ефективної реінтеграції в сімейне середовище, подальшої соціалізації, освіти та розвитку. Викладення матеріалу статті, її висновки й пропозиції базуються на результатах проектної роботи автора як експерта в Тернопільській області.

Визначено, що ефективними шляхами педагогічної підтримки, що забезпечить успішну адаптацію учнів – колишніх вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей у новому шкільному середовищі, є: допомога у навчанні, в т. ч. через реалізацію дистанційного навчання чи екстернату; налагодження різновекторної партнерської взаємодії із сім'єю дитини, педагогічний всеобуч батьків переважно з використанням інтерактивних методів. Виявлено, що сприяють адаптації дитини посилення комунікації з нею, спостереження фахівців за її реакціями і поведінкою; активізація діяльності спеціалістів психологічної служби закладу (практичного психолога і соціального педагога), аби допомогти учню подолати стрес та наслідки пережитого негативного досвіду; забезпечення захисту дитини від булінгу, будь-якої іншої загрози її життю і здоров'ю, в т. ч. шляхом установа м мобільних тісних зв'язків з працівниками служби у справах дітей (ССД) і центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ). Представлено узагальнений алгоритм дій педагогічних працівників у разі виявлення ознак складних життєвих обставин дитини. Розкрито роль у процесі адаптації інтенсивного залучення дитини до участі в житті класу, школи (органів учнівського самоврядування), громади, дитячої громадської організації; визначення наставника для дитини зі складу учнів-лідерів старшокласників чи вчителів; зміцнення мережі підтримки учня поза школою; формування думки в громаді щодо необхідності підтримки таких дітей та їхніх сімей.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, вихованці інтернатних закладів, педагогічна підтримка, найкращі інтереси дитини, педагогічні працівники, учні.

Постановка проблеми. В умовах змін, оновлень, реформ все частіше і гостріше постають питання забезпечення найкращих інтересів дитини. У зазначеному руслі всі цивілізовані країни світу бачать своїм стратегічним завданням гарантування догляду і виховання дітей в сім'ї. У зв'язку з цим нині в Україні великої державної і суспільної ваги набуває процес деінституціалізації дітей (далі – ДІ). Його ціль – обмеження застосування догляду на базі інституцій та стаціонарних закладів з одночасним розвитком соціальних послуг за місцем проживання, розширенням сімейних форм виховання; попередження розлучення дітей з їхніми батьками шляхом забезпечення адекватної підтримки дітей, сімей та громад; підготовка старшокласників до виходу із системи інституційної опіки, самостійного життя. ДІ – це також зміна професійного бачення і підходів; це подолання старих стереотипів, формування готовності педагогічних працівників діяти по-новому.

Однією із проблем процесу ДІ є адаптація дітей – колишніх вихованців інтернатних закладів за міс-

цем їх проживання, громаді. Міжнародна і вітчизняна практика засвідчує, що великим ризиком і викликом для колишнього вихованця інтернатного закладу (закладу інституційного догляду чи виховання дітей) може стати процес адаптації в школі за місцем проживання. Труднощі цього процесу пов'язані з: неготовністю батьків допомогти дитині в адаптації і навчанні, незацікавленості в «новому» учні батьків інших учнів у класі, неготовністю дітей до появи нового однокласника, позицією/переконаваннями вчителя, соціального педагога, психолога та інших працівників закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання адаптації вихованців інтернатних закладів, потреб дітей, які виховуються поза сім'єю, труднощів процесу їх соціалізації є предметом ряду сучасних наукових досліджень. Так, досліджуючи проблему соціальної дезадаптації підлітків – вихованців інтернатних закладів, М. Доннік підсумовує, що рівень соціальної дезадаптованості підлітків-вихованців закладу інтернатного типу

є високим. Про це свідчить: відсутність бажання навчатися; досить велика кількість пасивних вихованців або ж таких, хто займає відносно середню позицію щодо участі в шкільному житті; часті конфліктні ситуації з однолітками та вчителями; порушення правил поведінки, встановлених у навчальному закладі, під час вибору дозвілєвої діяльності; велика кількість ситуацій, коли була потрібна допомога соціального педагога тощо [2, с. 66].

Психічні реакції учня в процесі зміни навчального середовища досліджували І. Розіна, Х. Андріяш. Зокрема, дослідники підкреслюють, що зміни супроводжуються неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаними, в основному, із втратою звичних й улюблених занять, зміною соціального оточення), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, швидким накопиченням нової інформації та особистісними змінами. Проявами таких станів можуть бути тривожність, фрустрація, депресія, нестача впевненості в собі, невротичні прояви [8, с. 168-171].

Як доповнення до вищесказаного у праці Н. Сивопляс розкрито передумови виникнення дезадапційних явищ психіки під впливом глибинно-психологічних детермінант, що послаблює адаптаційні процеси [9]; у монографії колективу авторів на чолі з Н. Максимовою обґрунтовано теоретичні засади дослідження психологічних критеріїв соціальної дезадаптації підлітків; висвітлено питання саморегуляції і соціальної спрямованості особистості [7].

Дослідниця О. Мішкулинець розглядає адаптацію як ключовий компонент соціалізації, зрілості особистості. При цьому пристосування до нової ситуації навчання висвітлено автором як доповнення і розширення комунікативної, пізнавальної активності дитини, а також як трансформацію складників її соціального досвіду [4].

Процес адаптації, що протікає на трьох рівнях: біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя); психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності); соціальному (входження до нового колективу), досліджували Л. Грись [7], І. Розіна [8]. У соціально-педагогічному аспекті проблему підтримки процесу адаптації підлітка в освітньому середовищі вивчено С. Смолюк [10]. Комплексно і різнобічно досліджували потреби дітей, особливості їх соціалізації, в т. ч. у процесі реформування інтернатних закладів, З. Кияниця, В. Кузьмінський [6], Н. Гордієнко [1] та ін.

Беручи за основу наукові доробки авторів із загальних проблем адаптації, шкільної адаптації чи особливостей соціалізації вихованців інтернатних закладів, вважаємо, що питання реінтеграції і адаптації таких дітей в новому шкільному колективі за місцем проживання батьків потребує додаткового вивчення як у теоретичному, так

і в практичному аспектах. Це пов'язано з необхідністю вироблення певної стратегії і тактики педагогічної підтримки учня в його найкращих інтересах з метою забезпечення права на зростання у своїй сім'ї чи сімейному оточенні.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення ефективних шляхів забезпечення соціальної адаптації учнів – колишніх вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей в новому шкільному середовищі за місцем проживання батьків, щоб допомогти педагогічним працівникам у роботі з такими учнями задля їх успішної реінтеграції в сімейне середовище, подальшої соціалізації, освіти та розвитку.

Основний акцент під час написання статті зроблено на проблемно-цільовому, системно-структурному методах аналізу даної тематики в наукових творах, статистичних даних, а також узагальненні матеріалу на основі власного досвіду роботи як експерта процесу деінституціалізації. Зокрема, у статті враховано результати роботи автора експертом проекту Світового банку «Модернізація системи соціальної підтримки населення України (Реформування закладів інституційного догляду ви виховання дітей у Тернопільській області)», 2019–2020 рр.

Виклад основного матеріалу. Станом на 01.01.2019 р. в Тернопільській області на цілодобовому перебуванні в 19 закладах інституційного догляду і виховання було 1407 дітей; на 01.01.2020 р. – 1058 дітей. 88% таких дітей мають батьків (перебувають в інтернаті за заявою батьків). Понад 400 дітей перебувають у закладах цілодобово більше 3 років, і всі вони мають батьків. Саме такі діти, їхні потреби і сімейна ситуація стали предметом особливої уваги в межах проекту «Реформування закладів інституційного догляду та виховання дітей у Тернопільській області». Зокрема, було встановлено, що серед причин влаштування дітей на цілодобове утримання: бідність батьків; можливість харчування дитини у закладі; відсутність доїзду до школи за місцем проживання; конфлікт з учителями; цькування, булінг у школі; кращі умови, ніж ті, що пропонує школа за місцем проживання батьків. На жаль, також було виявлено факти, що самі вчителі, замість того щоб запобігти розлученню дитини з батьками, рекомендували батькам влаштування в інтернатний заклад. Дослідження також підтвердило припущення про «коло неблагополуччя дитини». Тобто серед батьків вихованців виявилися ті, які в минулому виховувалися в інтернаті і, не знаючи прикладу успішних життєвих моделей, своїх дітей також привели в інтернат.

За результатами моніторингу сімей, діти яких перебувають цілодобово в інтернатних закладах Тернопільської області, та ресурсів громади за місцем проживання їхніх батьків було визначено

шість груп дітей в інтернатних закладах: діти, чий батьки планують забрати дитину з інтернатного закладу, середовище сім'ї безпечне; діти, чий батьки планують перевести дитину із цілодобового на денну форму перебування в інтернаті; батьки можуть забрати дитину з інтернату, проте сім'я потребує підтримки; діти-випускники, які будуть навчатися в інших закладах (вищої освіти чи професійно-технічної); батьки не готові/не хочуть повертати дитину з інтернату, в них наявні ознаки складних життєвих обставин (СЖО); батьки не здатні опікуватись дитиною, і має місце припущення, що сім'я соціально небезпечна.

У контексті проблеми підтримки вихованців інтернатних закладів у новому шкільному середовищі (згідно з темою статті) наш інтерес становлять дві групи дітей, які потенційно готові повернутися найближчим часом до батьків і піти в заклад загальної середньої освіти – школу в громаді (своєму селі, селищі, місті). Це учні, чий батьки:

- планують забрати дитину з інтернатного закладу, середовище сім'ї безпечне (по Тернопільській області таких дітей на початок 2019–2020 рр. було виявлено 147; 15% від усіх дітей, залучених до моніторингу, на цілодобовому перебуванні, 88 дітей з інвалідністю, 9,04% – із сімей, які можуть перевести дитину на денне перебування у закладі, але потребують підтримки в догляді дитини з інвалідністю);

- можуть забрати дитину з інтернату, проте їхня сім'я вразлива і наразі потребує підтримки (таких дітей – 94; 30,2% від усіх дітей на цілодобовому перебуванні).

Саме на дітей зазначених двох груп очікує соціальна адаптація в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання батьків. І цей процес може стати одним із вагомих факторів як для залишення дитини в сімейному оточенні, громаді, так і повернення дитини назад в інтернатний заклад, що не відповідає її найкращим інтересам.

Щоб визначити ефективні шляхи забезпечення соціальної адаптації учнів – колишніх вихованців інтернатних закладів, окреслимо в загальних рисах сутність процесу соціальної адаптації. Так, соціальна адаптація, за визначенням О. Безпалько, – це процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальну групу, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [3, с. 7–8]. Психологічна і соціальна адаптації тісно пов'язані між собою, оскільки на характері соціальної адаптації позначаються психічні ознаки особистості, темперамент, риси характеру дитини (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність, наполегливість та ін.).

Враховуючи це, важливо узгодити особисті можливості й прагнення учня з цілями й цінностями нового шкільного середовища. Отже, оскільки шкільна адаптація – це насамперед активно-пристосувальний процес включення дитини в шкільне навчання, одне з ключових завдань учителів – допомогти дитині наздогнати у навчанні своїх однокласників. З цієї метою слід проаналізувати необхідність організації додаткових занять з усіх навчальних дисциплін. При цьому варто віддавати перевагу індивідуальній роботі з дитиною; на етапі адаптації не опитувати фронтально перед класом, частіше залучати до групової роботи, більше заохочувати і наснажувати. Для вихованців інтернатних закладів – старшокласників доцільно вивчити можливість різних форм навчання, в т. ч. дистанційного навчання чи екстернату.

Нині МОН України одним із пріоритетів освітньої політики визначає різновекторну партнерську взаємодію, й зокрема між педагогічними працівниками і батьками. Однак постає завдання: не виховати дитину замість батьків, не замінити функції сім'ї, а допомогти дорослим «бути відповідальними батьками». При цьому педагогічні працівники як «інженери дитячих душ» зобов'язані чітко усвідомлювати, що для гармонійного розвитку дитина має відчувати емоційне тепло саме від батьків, рідних, сформувати і розвивати прив'язаність з ними, переймати модель сімейних стосунків.

Відповідаючи на запитання, що можуть зробити педагогічні працівники, щоб зміцнити прив'язаність дитини до батьків, допомогти батькам завоювати любов дитини, слід наголосити, що потрібно: підтримати атмосферу контакту; будувати правильні (довірливі) взаємини з дитиною чи корегувати встановлені (відповідно, вчити батьків розмовляти з дитиною, слухати і чути її, підтримувати позитивні стосунки).

Нова школа має допомагати батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи її виховання. Різні форми неформальної взаємодії (батьківські вечори, інтерактивні збори, тренінги, індивідуальні консультації, залучення до різних проектів) сприятимуть зміцненню стосунків між батьками та дітьми та між батьками та вчителями.

Під час влаштування в школу важливо дізнатися у дитини та її батьків про сильні сторони учня, його захоплення, мрії, а також переживання та страхи і відповідно спланувати заходи входження дитини в колектив, базуючись на презентації сильних сторін та мінімізації проблемних зон.

У класі, куди буде зарахована така дитина, варто провести інтерактивне заняття як з учнями, так і їхніми батьками щодо потреб і прав дитини, толерантності в стосунках, важливості підтримувального, емпатійного ставлення тощо).

При цьому ні в якому разі не можна акцентувати увагу на дитині – колишньому вихованці інтернатного закладу.

Ключову роль в адаптаційному процесі відіграє адаптаційний потенціал особистості, тобто рівень можливостей особистості входити в нові умови соціального середовища. Такий потенціал формується впродовж життя людини, набувається в процесі життєдіяльності. Адаптація вихованця інтернатного закладу може набувати форм або акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), або конформізму (вимушеного відпорядкування вимогам середовища). Враховуючи це, дітям з інтернатних закладів потрібно приділяти більше уваги, частіше з ними говорити, спостерігати за реакціями і поведінкою, щоб вчасно підтримати (здебільшого, такі діти можуть не просити про допомогу, не говорити про конфлікти, не скаржитися на проблеми).

Це пов'язано з тим, що такі учні переважно будуть виявляти пасивну адаптацію, коли індивід не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує психологічні ресурси для пристосування в новому соціальному середовищі. Через це в разі зустрічі колишнього вихованця інтернатного закладу з певними об'єктивними труднощами може формуватися соціальна дезадаптація, що виявляється в різних формах девіантної поведінки [3, с. 9].

З метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство керівник закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо. Батьки вихованців спеціальних інтернатних закладів, як правило, потребують інформації, допомоги щодо написання заяви для створення інклюзивного класу, взаємодії з інклюзивно-ресурсним центром.

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації. Для забезпечення ефективності освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить: одна–три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, в тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму,

іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках. Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня з особливими освітніми потребами може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

У закладі загальної середньої освіти має здійснюватися психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби закладу (практичними психологами, соціальними педагогами) та відповідними педагогічними працівниками, спрямоване на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери тощо.

Відповідно до ст. 76 Закону України «Про освіту» психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи; соціально-педагогічний патронаж – соціальні педагоги. Зокрема, соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує профілактику та запобігання булінгу (цькуванню), надання консультативної допомоги батькам, психологічного супроводу здобувачів освіти, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування).

Отже, психолог і соціальний педагог найперше мають підтримати колишнього вихованця інтернатного закладу, забезпечуючи його успішну адаптацію. Так, соціальний педагог вивчає вплив соціуму на поведінку учня, його інтереси та здібності, надає консультації соціально-педагогічного характеру щодо взаємин у сім'ї, жорстокого поводження з дитиною, профілактики негативних звичок; інформаційні послуги про заклади позашкільної освіти, вживає заходів щодо активного залучення дитини до гурткової роботи, діяльності громадських об'єднань тощо. Практичний психолог проводить діагностику стану дитини, особливостей її особистісного розвитку, здійснює корекційно-відновлювальну та розвивальну роботу, бесіди, консультування дитини, батьків, осіб, які їх замінюють, інформує батьків щодо особливостей вікового розвитку та виховання дитини. Однак серед ключових завдань практичного психолога – допомогти колишньому вихованцю інтернатного закладу подолати стрес та наслідки пережитого негативного досвіду.

Стосовно учнів, які мають досвід інтернатного виховання, існує підвищений ризик булінгу через неперестигність їхніх сімей чи родин, невідповідність зовнішнього вигляду новим тенденціям

моди, відсутність гаджету тощо. Ціль усього педагогічного колективу – забезпечити захист таких учнів від булінгу, цькування, а також будь-якої загрози їхньому життю і здоров'ю.

Для цього насамперед педагогічні працівники мають знати ознаки, що вказують на ймовірність виникнення ризиків для життя, здоров'я та розвитку дитини. Прикладом таких ознак можуть бути ситуації, коли батьки або особи, які їх замінюють: не цікавляться навчальною діяльністю дитини (не відвідують батьківських зборів, не контактують із педагогами закладу, не готують дитину до участі в позаурочних та позашкільних заходах); під час відвідування школи перебувають у стані алкогольного сп'яніння або під дією наркотичних речовин. Наявні повідомлення дітей, осіб, знайомих із сім'єю, про факти надмірного вживання алкоголю, наркотичних речовин, схильності до азартних ігор; що батьки систематично проявляють агресивну поведінку до працівників закладу освіти, батьків інших дітей; ігнорують рекомендації працівників закладу освіти щодо виховання дитини, що призводить або може призвести до затримки її розвитку, погіршення емоційного стану та інших несприятливих наслідків тощо [5, с. 142–143].

У процесі деінституціалізації безпека дитини – головне, тому якщо після повернення дитини до батьків педагогічні працівники запідозрять загрозу життю чи здоров'ю дитини з боку батьків чи помітять ознаки жорстокого поводження, відразу потрібно повідомити про це службу у справах дітей (ССД) чи принаймні соціального працівника центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ), фахівця із соціальної роботи (ФСР). Загалом, важливо налагодити тіснішу взаємодію педагогічних працівників зі спеціалістами ССД, ЦСССДМ, ФСР. Класним керівникам, соціальним педагогам, заступникам директора з виховної роботи доцільно особисто контактувати зі спеціалістами, як здійснюють чи здійснювали соціальний супровід сім'ї колишнього вихованця інтернатного закладу.

У разі отримання інформації про дитину, що вона має ознаки складних життєвих обставин, адміністрація школи здійснює такі заходи (залежно від випадку): оцінює ситуацію, потреби дитини на основі проведення бесіди з дитиною, її батьками, іншими особами, працівниками закладу, від яких надійшла інформація; аналізує отриману інформацію щодо дитини, її батьків та факторів сім'ї та середовища; координує діяльність тимчасової команди індивідуальної підтримки дитини на рівні школи; проводить моніторинг ефективності проведених заходів з дитиною та її сім'єю, результативності просвітницької та профілактичної роботи [5, с. 143].

Шкільна адаптація – це також функціонально-рольовий процес прийняття ролі активного учня нової школи. Отже, одним із дієвих тера-

певтично-підтримувальних методів є залучення дітей – колишніх вихованців інтернатних закладів до участі в житті класу, школи (до органів самоврядування, проектів, шкільних заходів), дитячої громадської організації. Водночас треба пам'ятати, що такі діти часто не вміють висловлювати самостійні думки, ухвалювати рішення. Беручи це до уваги, важливо визначити наставника для дитини зі складу учнів-лідерів-старшокласників чи вчителів. При цьому звернути увагу на формування вміння дитини уникати конфліктів, досягати компромісу.

Для моніторингу стану учня варто регулярно заслуховувати питання його адаптації на педагогічних радах за результатами діагностики практичного психолога чи соціального педагога, в т. ч. використовуючи підсумки аналізу спілкування дитини в соціальних мережах, скриньку-довіри тощо. Активність учня – колишнього вихованця інтернатного закладу в соціальних мережах – один із показників його адаптованості, бо розширюється коло контактів з особами, як потенційно можуть підтримати дитину.

Загалом, з метою забезпечення адаптації колишнього вихованця інтернатного закладу потрібно сприяти зміцненню мережі підтримки дитини не лише в школі, але й поза нею. Педагогічні працівники можуть стати фундаторами формування громадської думки щодо підтримки таких дітей та їхніх сімей, розвитку прийомних та патронатних сімей, соціальних послуг на рівні громади.

Висновки і пропозиції. Таким чином, забезпечення успішної соціальної адаптації колишніх вихованців інтернатних закладів у закладах загальної середньої освіти на місцем проживання їхніх батьків – важливий момент процесу деінституціалізації. Ефективними шляхами педагогічної підтримки, що забезпечить успішну адаптацію таких учнів у новому шкільному середовищі, є: допомога у навчанні, в т. ч. через реалізацію дистанційного навчання чи екстернату; налагодження різновекторної партнерської взаємодії із сім'єю дитини, педагогічний всеобуч батьків переважно з використанням інтерактивних методів; посилення комунікації з дитиною, спостереження фахівців за її реакціями і поведінкою; активізація діяльності спеціалістів психологічної служби закладу (практичного психолога і соціального педагога), аби допомогти дитині подолати стрес та наслідки пережитого негативного досвіду; забезпечення захисту дитини від булінгу, будь-якої іншої загрози її життю і здоров'ю; встановлення мобільних тісних зв'язків з працівниками ССД і ЦСССДМ; інтенсивне залучення дитини до участі в житті класу, школи (органів учнівського самоврядування), громади, дитячої громадської організації; визначення наставника для дитини зі складу учнів-лідерів старшокласників чи вчителів;

зміцнення мережі підтримки дитини поза школою; формування громадської думки у громаді щодо необхідності підтримки таких дітей та їхніх сімей.

Зазначене вище є нічим іншим, як виявом дій педагогічних працівників у найкращих інтересах дитини, небайдужості до долі дітей, активної позиції освітян у процесі деінституціалізації.

Список використаної літератури:

1. Гордієнко Н. Особливості процесу адаптації випускників інтернатного закладу системи освіти до соціального середовища. *Соціол. студії*. 2016. № 2. С. 76–82.
2. Доннік М.С. Соціальна дезадаптація підлітків – вихованців інтернатних закладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2018. Вип. 1 (42). С. 64–67.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Зверевої. 2-ге видання. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Мішкулинець О. Дитяча адаптація як проблема педагогічної соціальної психології. *Наука і освіта. Спец вип. «Когнітивні процеси та творчість»*. 2010. С. 224–228.
5. Петрочко Ж.В., Кияниця З.П. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посібник: у 2-х ч. Київ, 2017. Ч. 1. Сучасні орієнтири та ключові технології. 256 с.
6. Петрочко Ж.В., Кузьминский В.А., Кияниця З.П. Социальная работа с семьями и детьми: ответы на актуальные вопросы: пособие. Бишкек, 2020. 268 с.
7. Психологічні критерії соціальної дезадаптації дитини : монографія / Н.Ю. Максимова та ін. Київ, 2010. 191 с.
8. Розіна І.В., Андріяш Х.О. Вплив тривожності на процес адаптації учнів п'ятих класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2010. Т. II. № 82. С. 168–171.
9. Сивопляс Н.В. Процес соціальної адаптації суб'єкта в контексті тенденцій: «до психологічної сили» та «до психологічної слабкості» : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2010. 20 с.
10. Смолюк С.В. Педагогічна підтримка адаптації учнів ліцеїв до умов навчального закладу. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2012. № 7. С. 48–51.

Petrochko Zh. Adaptation of former pupils of institutional care facilities and education of children in new school environment

The article is devoted to the problem of reforming facilities of institutional care and upbringing of children (deinstitutionalization), finding effective ways to ensure adaptation of pupils (former pupils of boarding schools) in the new school environment. It is noted that successful adaptation of such children at school at the place of residence is the key to their effective reintegration into the family environment, further socialization, education and development. Project work of the author as an expert in Ternopil region (Ukraine) ensure presentation of the article content, conclusions and proposals. It is defined that effective ways of pedagogical support that will ensure successful adaptation of pupils (former pupils of institutional care facilities) and upbringing of children in the new school environment, are the following: assistance in education, including implementation of distance learning or externship; establishing multi-vector partnership with the family of the child, pedagogical education of parents mainly by using interactive methods. It was found that the child adaptation may be improved by the following: strengthening communication, supervising of a child's reactions and behavior by a specialist; interaction with psychological service specialists (practical psychologist and social educator) in order to help a pupil to overcome the stress and consequences of negative experience; protection of a child from bullying, any other threat to his/her life and health, including mobile connection with employees of Children's Affairs Service and Center for Social Services for Family, Children and Youth. General action plan for pedagogical staff is prepared for cases when difficult life circumstances of a child were found. Defined the role of intensive involvement of a child into school life (students' self-government), community, children's public organization in the process of adaptation, as well as appointment of a mentor for a child within the high school pupils or teachers; strengthening the out-of-school pupils support network; forming a community opinion about the need to support such children and their families.

Key words: adaptation, social adaptation, pupils of boarding schools, pedagogical support, best interests of the child, pedagogical staff, pupils.

УДК 37.034–053.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.36>**Т. В. Рогова**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПОТУЖНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНИХ ДИТЯЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті розглянуто питання діяльності куратора шкільного євроклубу як фасилітатора у взаємодії зі старшокласниками. Зазначено, що побудова педагогічної діяльності на філософсько-психологічних підставах формує в куратора євроклубу здатність до діалогічної взаємодії, яка є основою його діяльності в ролі фасилітатора. Наголошено, що рушійними силами фасилітованої взаємодії є внутрішньоособистісні протиріччя старшокласника, а основними характеристиками – діалоговість, свобода, творчість, розвиток позитивної «Я-концепції»; суб'єктність куратора передбачає ставлення до вихованця як до самоцінності й суб'єкта його власної діяльності та власної суб'єктності.

Відзначено, що фасилітована взаємодія є умовою і джерелом саморозвитку особистості старшокласника. Досліджено, що фасилітатори – це лідери, які створюють середовище командного спілкування, конструктивно розв'язують проблеми, підбивають підсумки та знаходять аргументи. З'ясовано, що супровід вихованців куратором євроклубу полягає в створенні ним умов для прийняття рішень у ситуаціях вибору, бо самостійно зроблений вибір визначає шлях до розвитку особистості старшокласника, а відповідальність за прийняття рішення лежить на вихованцях. Проаналізовано дослідження останніх років та узагальнено основні теоретичні підходи науковців щодо підготовки майбутніх кураторів шкільних євроклубів у сучасній педагогічній науці. Наголошено на необхідності формувати міжособистісну компетентність майбутніх кураторів шкільних євроклубів, основою якої стають м'які навички (*soft skills*). Розглянуто вимоги до підготовки кураторів шкільних євроклубів. З'ясовано переваги опіки над шкільним євроклубом для вчителя. Відстежено та доведено вплив саморозвитку куратора шкільного євроклубу на формування активної життєвої позиції лідерів євроклубу.

Запропоновано шляхи вдосконалення професійної підготовки кураторів шкільних євроклубів (створення єдиного аналітичного інформаційного простору та розробка якісного методичного забезпечення; навчання кураторів презентувати свої досягнення перед громадськістю та налагоджувати соціальне партнерство школи й інституцій громадянського суспільства; проведення навчальних тренінгів, семінарів-практикумів та організація міжнародних обмінів).

Ключові слова: взаємодія, євроклуб, міжособистісні навички, куратор євроклубу, спілкування, фасилітатор.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес має стати таким процесом, в якому відбувається соціалізація індивіда, його входження в європейську соціокультуру. Це потребує неформальних, інноваційних методів роботи з учнями, де активною ланкою виступає спільна творчість куратора євроклубу й школяра, їх взаємодія в комунікативному колі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям для вивчення особливостей професійної діяльності вчителя є концепції гуманістичної освіти (Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо); концепції унікальності особистості (Ю. Орлов, К. Роджерс); ідеї вільного виховання (Я. Корчак, С. Френе). Фасилітуючу взаємодію в навчально-виховному процесі вивчали О. Врублевська, О. Димова; фасилітативну компетентність фахівців – О. Левченко, Т. Сорочан; особливості використання фасилітації в роботі психолога – Р. Овчарова, М. Рябков.

Досліджуються питання конкурентоспроможності, виокремлюються істотні ознаки команд, напрацьовуються механізми їх формування, аналізується психологічна готовність до роботи в команді (Н. Гавриш, Л. Карамушка, Н. Коломінський). Незважаючи на численні дослідження ролі вчителя у взаємодії з вихованцями, питання діяльності куратора шкільного євроклубу вченими широко не розглядалось.

Мета статті – викласти роль куратора шкільного євроклубу як фасилітатора командної роботи дитячої організації.

Виклад основного матеріалу. З опертям на категорію «взаємодія» педагогічний процес може бути представлений, на думку В. Сластьоніна, як інтеграція взаємопов'язаних процесів взаємодії педагогів з вихованцями, батьками, громадськістю, взаємодії учнів між собою, з предметами матеріальної і духовної культури. Саме в процесі

взаємодії встановлюються інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні зв'язки. Але з усього розмаїття відношень виховними є лише ті, в ході реалізації яких здійснюються виховні взаємодії, що приводять до засвоєння вихованцями тих чи інших елементів соціального досвіду, культури [4, с. 117].

Науковці розрізняють різні види педагогічних взаємодій: педагогічні (між вихованцем і вихователем), взаємні (відносини вихованців з дорослими, однолітками, молодшими), предметні (відносини вихованців з предметами матеріальної культури), ставлення до самого себе. Виховні взаємодії виникають і тоді, коли вихованці без участі вихователів у повсякденному житті вступають у контакт з навколишніми людьми й предметами.

Педагогічна взаємодія завжди має дві сторони, два взаємообумовлених компонента: педагогічний вплив і відповідну реакцію вихованця. Вплив може бути прямий і непрямий, відрізнятися за спрямованістю, змістом і формами пред'явлення, за наявністю або відсутністю мети, характеру зворотного зв'язку (керований, некерований) тощо. Відповідні реакції вихованців можуть бути різноманітними: активне сприйняття, ігнорування або протидія, емоційне переживання або байдужість.

Побудова педагогічної діяльності на філософсько-психологічних підставах формує в куратора євроклубу здатність до діалогічної взаємодії, яка є основою його діяльності в ролі фасилітатора. Толерантність та емпатійність куратора переломлюються в його професійній діяльності, діалогічна спрямованість якої виявляється у світогляді, поведінці, ставленні до вихованців, до професії, до себе, у виборі методів і засобів, перетворює або не перетворює його на фасилітатора педагогічного процесу.

Педагога, який допомагає самій дитині в процесі розвитку, полегшує «важку роботу зростання», К. Роджерс назвав «фасилітатором» (тим, хто підтримує). Педагог-фасилітатор стосовно учня виступає в одній з особливих і найбільш важливих педагогічних позицій: контактує з особистістю учня, створює умови для його особистісного зростання. Водночас, на відміну від позицій учня і вчителя в традиційній системі освіти (де позиції учня і вчителя схематичні й формальні), в клієнтцентрованій педагогіці – учень і вчитель відкриті один до одного аж до глибоких особистісних рівнів [3; 6]. К. Роджерс акцентує увагу на трьох необхідних для розвитку особистості учня установках учителя-фасилітатора й умовах, які сприяють створенню позитивного психологічного клімату в колективі.

Перша установка – це справжність, щирість, або конгруентність [3]. Педагог повинен прийняти свої почуття як цілком природні й нормальні, вміти їх виражати у формі, що не ображає і не кривдить.

Друга установка – безумовне прийняття вихо-

ванця, позитивне ставлення до нього. Ця установка викладача-фасилітатора, описана термінами «прийняття», «довіра», є внутрішньою впевненістю викладача в можливостях і здібностях кожного слухача [2, с. 79].

Третя установка – емпатія, емпатичне розуміння. Основоположними для розуміння сутності фасилітації є ідеї про самоцінність особистості й притаманну їй потребу постійного вдосконалення. Суспільство може як сприяти особистісному зростанню, так і гальмувати його. Сутністю фасилітуючої взаємодії є допомога юнакам та дівчатам в їх самовдосконаленні. Здібності куратора євроклубу до такої взаємодії передбачають розвинені в нього особистісні якості: здатність до безоцінного прийняття, довіри, щирості, емпатійного розуміння внутрішнього світу вихованця.

Фасилітація є таким типом взаємостосунків, що встановлюється куратором, при якому його головною метою стає спонукання і надихання молоді на якомога більш повну реалізацію їхніх позитивних внутрішніх можливостей, створення умов для подальшого свідомого, інтенсивного й продуктивного саморозвитку.

Рушійними силами фасилітованої взаємодії є внутрішньоособистісні протиріччя старшокласника, а основними характеристиками – діалоговість, свобода, творчість, розвиток позитивної «Я-концепції». Таким чином, фасилітована взаємодія є умовою і джерелом саморозвитку особистості старшокласника.

Діалогічний педагог проявляє інтерес до власного духовного, морального, етичного, естетичного збагачення; вивчає свій внутрішній світ; оцінює свої вчинки з позицій їх позитивного впливу на що-небудь або кого-небудь; приймає загальнолюдські цінності; усвідомлює і застосовує на практиці ідею ціннісно-смысловуї рівності людей; вчиться розуміти інші точки зору; співвідносить «своє» і «чуже»; володіє культурою вибіркової та автономності; уміє вирішувати конфлікти з позицій ненасильства; розуміє значення «дитячого» погляду на світ – здатності дивуватися, творити й одночасно вмінню «по-дорослому» управляти проблемною ситуацією; здатний перетворювати себе, відкриваючись назустріч новим можливостям; уміє брати на себе відповідальність за вибір; уміє працювати в «команді» [1].

Т. Гордон формулює поняття «ефективний учитель», сенс якого полягає у факті прийняття вчителем змін у собі, учні та ситуації, що зменшує проблемну зону в їхніх взаєминах. Ефективний учитель здатний чітко визначати зону власних проблем, намагаючись впоратися з ними, не перекладаючи їх на дитину, і зону проблем учня, даючи йому можливість вирішувати їх самостійно.

Фасилітатори – це лідери, які вміють проводити зустрічі, враховуючи час, і допомагають чітко

дотримуватися порядку денного, вміють привертати до себе увагу слухача, створюють середовище активного спілкування, підбивають підсумки та знаходять аргументи. Досвідчений і успішний лідер-фасилітатор уміє зберігати неупередженість, створювати можливості для конструктивного діалогу між усіма учасниками. Він є людиною збоку і може зберігати нейтралітет протягом усього часу зустрічі. Включається фасилітатор в дискусію чи ні, є він експертом з обговорюваної теми чи ні – це не так важливо, як те, що фасилітатор-лідер повинен надати допомогу групі у виконанні завдання, розв'язанні проблеми або досягненні угоди до взаємного задоволення учасників.

Проблема становлення суб'єктності в діяльності куратора неоднозначна. Куратор залишається об'єктом діяльності, якщо він сприймає сам себе як об'єкт якихось стандартів і програм та автоматично транслює суб'єкт-об'єктні відносини на вихованців. До появи суб'єктності приводить, насамперед, знаходження особистісного, життєвого сенсу в діяльності, критичний і творчий підхід до вказівок, стандартів та інших нормативів, установка на фасилітації в педагогічній взаємодії.

Суб'єктність куратора передбачає ставлення до вихованця як до самоцінності і суб'єкта його власної діяльності й суб'єктності. Куратор, що відмовляє старшокласнику в праві на дієвість, не тільки не сприяє розвитку його суб'єктності, але й сам перестає бути суб'єктом педагогічної діяльності. Складність і різноманіття внутрішнього світу куратора, інтерес до себе й до інших людей, позитивне сприйняття себе та інших сприяє розвитку суб'єктності у молоді. Нереалізована суб'єктність юнаків та дівчат призводить до втрати інтересу до навчання, а надалі – до втрати сенсу всієї своєї освітньої діяльності, виникненню негативного ставлення до навчальної діяльності взагалі. Взаємозумовленість цих відносин становить специфіку суб'єктності педагога.

Ефективність впливу на юнаків та дівчат особистого прикладу куратора збільшується, коли він своєю особою, авторитетом діє на старшокласників систематично й послідовно, між його словами й ділами немає розбіжності. Куратор повинен свідомо організувати свою поведінку й не подавати своїми вчинками й діями негативного прикладу.

Супровід вихованців куратором євроклубу полягає в створенні ним умов для прийняття рішень в ситуаціях вибору, бо самостійно зроблений вибір визначає шлях розвитку особистості старшокласника. Супровід передбачає дотримання обов'язкових вимог обох учасників процесу взаємодії: відповідальність за прийняття рішення лежить на вихованцях: фасилітатор має погоджувальний голос; інтереси вихованця є пріоритетними; супровід має бути безперервним та мати комплексний підхід. Реалізація супроводу визна-

чає створення організаційних, психологічних та методичних умов.

Організаційні умови передбачають включення старшокласників у спільне орієнтування, розділ з ними низки управлінських функцій з метою створення умов для пробудження глибокого інтересу до виникнення реальних змістовних мотивів до спілкування та спільної діяльності. Суть педагогічної фасилітації полягає в тому, щоб подолати традиційне закріплення за вихованцями виконавської частини спільної діяльності і тим самим перейти до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу й прийняття нестандартних рішень лідера. Потреби й мотиви активної поведінки складаються не у виконавчій, а в орієнтаційній частині взаємодії.

Психологічні умови передбачають визнання старшокласника вільною особистістю, тому його позиція може не збігатися з позицією куратора, а куратор є учасником групового процесу; прийняття куратором етичних норм взаємодії з вихованцями, що базуються на довірі та повазі, на гнучкому та діалогічному стилі спілкування. Однією з помітних властивостей особистості куратора-фасилітатора є толерантність до невизначеності, здатність використовувати непрогнозовану, непередбачувану ситуацію як можливість розвитку. Для кураторів, які сповідають гуманістичні принципи в педагогіці, в традиційній освіті складно здійснювати освітню діяльність, тому що освітнє середовище висуває свої вимоги. Такі педагоги намагаються змінити параметри й характеристики середовища зсередини, вони стурбовані своїм професійним розвитком, мають якісні комунікативні навички, особистісно готові до інновацій, працюють натхненно і творчо.

Методичні умови передбачають навчання вихованців визначати мету й завдання спільних дій, виробляти тактику, планувати свої дії, прогнозувати можливі наслідки, узагальнювати нові ідеї, співпрацювати в команді, усвідомлено здійснювати рефлексивні дії, спрямовані на розуміння та адекватну оцінку власного «Я», власної діяльності й поведінки.

Куратор євроклубу виводить учнів на сучасний рівень соціальних взаємовідносин і зв'язків. Тому важливою умовою формування позитивної мотивації лідерів євроклубу є саморозвиток його куратора, який передбачає не тільки постійне самовдосконалення, отримання актуальних знань, оволодіння осучасненими формами та методами виховання, удосконалення вже набутих умінь конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, налагоджувати взаємодію з представниками інших націй, співпрацювати в команді, а й передачу набутого досвіду й стимулювання саморозвитку лідерів євроклубу.

Вивчення діяльності вже існуючих євроклубів, громадської думки та зарубіжного досвіду дає змогу визначити, що впровадження євроклубів є своєчасним та необхідним у вихованні свідомого громадянина, здатного будувати цивілізовану європейську державу. Саме в діяльності євроклубу школи відбувається формування інформованої про європейські цінності особистості.

Куратору євроклубу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, уміння адаптуватися до швидких змін умов життя, прогнозувати динаміку досягнень учнів; проводити майстер-класи, використовувати інформаційно-комунікаційні технології, брати участь у тренінгах, ділових іграх, круглих столах, семінарах, творчих майстернях, конференціях, майстер-класах. Щоб бути компетентним у системі європейського життя, куратор євроклубу повинен знайомитись з міжнародним досвідом.

Українська асоціація європейських студій (europa.org.ua) провела опитування серед учасників Української мережі євроклубів. Метою опитування було створити портрет куратора євроклубу. Виявилось, що куратором євроклубу є переважно вчитель іноземної мови (45%), європейських студій (20%), історії (21%).

Близько половини респондентів зазначили, що проходили додаткову підготовку з євростудій шляхом короткотермінових семінарів в інститутах післядипломної педагогічної освіти, відповідно – власна оцінка своїх знань з цих питань у кураторів євроклубів низька. Отримані дані свідчать про те, що існує потреба у системній підготовці освітян.

Близько 50% кураторів євроклубів України зазначили, що мають додаткову підготовку з питань неформальної та громадянської освіти, інтерактивних методів викладання. Крім цього, куратори євроклубів виявились активними в застосуванні формату неформальної освіти та інтерактивних методів викладання у своїй діяльності. Так, понад 54% опитаних зазначили, що застосовують ці методи доволі часто чи постійно, 25% – застосовують на окремих заходах. У цілому, ці дані свідчать про те, що у своїй діяльності куратори євроклубів користуються переважно базовими знаннями з європейської інтеграції, але формат поширення цих знань є неформальним, інтерактивним. Це дозволяє євроклубам бути більш ефективними в досягненні своїх цілей, оскільки в процесі неформальної освіти молодь більше зацікавлюється предметом вивчення, знання глибше засвоюються через діяльнісний підхід, і члени євроклубів разом зі своїми кураторами стають рівноправними учасниками освітнього процесу.

Опіка над євроклубом для вчителя – це можливість робити те, що цікавить (для багатьох учителів

євроклуб – це своєрідне хобі, яке вони розвивають разом з учнями); встановлювати кращі контакти з учнями (відносини в євроклубі демократичні; ієрархія, безперечна у навчальному класі, зникає, і вчитель відіграє роль куратора, модератора, провідника); розвивати дидактичні вміння (у євроклубі можна тестувати нові нетипові рішення, характер дидактичного процесу стає авторським, що підвищує професійний рівень); зміцнити свою позицію в школі, підняти престиж, здійснити кар'єрне зростання. М. Селятицький [5, с. 44] звертає увагу на менш вимірний елемент – збільшення задоволення від праці (в євроклубі вчитель може проявити свою експресію, творчість, небуденність та отримати можливість проведення педагогічних експериментів, які дають натхнення).

Отже, робота куратором євроклубу вимагає не тільки професійних знань у галузі європейської освіти, але й передусім внутрішньої мотивації. На жаль, підготовка кураторів шкільних євроклубів відбувається несистемно, ґрунтовне методичне забезпечення відсутнє. Необхідно перебудувати систему підвищення кваліфікації педагога, систему додаткової професійної освіти таким чином, щоб першочерговим складником такої системи стала психологічна підготовка з розвитку та прищеплення гуманістичних установок і цінностей, з формування позиції викладача-фасилітатора. Навчитися фасилітації найлегше, спостерігаючи за фасилітатором, коли він показує, як це треба робити. Недостатньо ходити на курси підвищення кваліфікації та опрацьовувати наукову літературу – необхідно побути у фасилітативному середовищі й, нарешті, спробувати створити його самостійно. Певні кроки такої підготовки ведуться через організацію тренінгів та семінарів-практикумів.

У сучасному світі актуальності набувають м'які навички – це сукупність продуктивних рис особистості, які характеризують її відносини в середовищі: комунікативні здібності, мовні навички, особисті звички, когнітивне або емоційне співпереживання, управління часом, колективна робота та риси лідерства. У дослідженні, проведеному Гарвардським університетом, зазначено, що 80% досягнень у кар'єрі визначаються м'якими навичками й лише 20% – важкими навичками [7]. Отже, формування міжособистісної компетентності куратора євроклубу повинно починатися тоді, коли він є студентом, для ефективного застосування набутих умінь та навичок у подальшій практиці.

Найбільш важливою для майбутніх кураторів шкільних євроклубів є міжособистісна компетентність: командна робота та робоча етика, міжособистісні вміння (приємність, привабливість, почуття гумору, дружність, вихованість, співпереживання,

самоконтроль, терпимість, комунікабельність, соціальні навички), позитивне ставлення до несхожості (оптимістичний, захоплений, заохочувальний, щасливий, впевнений) та інших культур, люб'язність, гнучкість, цілісність, професіоналізм, відповідальність, здатність до усного спілкування та роботи в міжнародному середовищі.

Висновки і пропозиції. З метою підготовки кураторів шкільних євроклубів бажано створити єдиний аналітичний інформаційний простір з діяльності євроклубів; розробити якісне методичне забезпечення кураторів євроклубів; навчити презентувати свої досягнення перед громадськістю та налагоджувати соціальне партнерство школи та інституцій громадянського суспільства; організувати навчальні тренінги, семінари-практикуми та міжнародні обміни. Куратор євроклубу як фасилітатор не веде за собою вихованців, визначаючи шлях їх розвитку, а допомагає їм на цьому шляху, не втрачаючи своєї лідерської ролі, навчаючи іншого змісту.

Для забезпечення ефективної командної взаємодії в діяльності шкільних дитячих організацій потрібно враховувати інтереси вихованців як суб'єктів виховного процесу, покращувати навички спіль-

ної роботи, досягати правильного розподілу обов'язків, проводити заходи для згуртування колективу.

Список використаної літератури:

1. Коджаспирова Г. Педагогика : учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 719 с.
2. Лушин П. Учимся фасилитировать. Кировоград : Изд. Кировоград. педуниверситета, 2000. 52 с.
3. Роджерс К. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
4. Сластенин В. и др. Педагогика. Москва : ВЛАДОС, 2003. 288 с.
5. Україна в Європі. Освітній проект. Центральний осередок удосконалення вчителів. Варшава, 2006. file:///C:/Users/%D0%94%D0%B0%D1%88%D0%B0/Desktop/ukraina-w-eu_all.pdf.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер, 1999. с. 528–563.
7. Soft-skills. Dictionary : вебсайт. URL: <https://www.dictionary.com/browse/soft-skills?s=t>.

Rogova T. Facilitation as a powerful tool of team interaction in the activities of school children's organizations

The article deals with the issues of the Euroclub curator activity, where curator acts as a facilitator in co-operation with senior pupils. It is noted that development of pedagogical activity using philosophical and psychological grounds forms the ability of Euroclub's curator to build dialogue interaction, which is the basis of his/her activities as a facilitator. It is emphasized that the internal forces of the high school student are the driving forces of the facilitated interaction, and the main characteristics are the dialogue, freedom, creativity, development of a positive "I-concept"; the subject of the curator's implication of treatment of the pupil is equal to treatment of himself and as a subject of his own activity and his own personality. It is noted that facilitative interaction is a condition and a source of self-development of senior pupil's personality. It is determined that facilitators are leaders who create an environment of active communication, constructively outlining problems, summing up information and finding arguments. It was found out that the attendance of pupils by the curator of the Euroclub creates conditions for them to make independent decisions in the situations of choice, because the choice made independently determines the way of development of the personality of the senior pupil, and the pupils are responsible for their decisions. In the researches of recent years the main theoretical approaches of scientists concerning preparation of future curators of school Euroclubs in modern pedagogical science have been analysed. The necessity of forming the interpersonal competence of future curators of school Euroclubs, based on soft skills, is emphasized. Requirements for training of curators of school Euroclubs are analyzed. The benefits of being a school Euroclub curator were characterized. Influence of self-development of school euroclub curator on forming of active vital position of euroclub leaders was well proven.

The ways of school euroclubs curators' professional preparation and skills improvement are offered in the article. Here is the list: ability to create a single analytical informative space and work out the quality of methodical providence; to teach curators how to present the achievements and how to establish social partnership of school and institutes of civil society; to organize the educational training, practical seminars-works and international exchanges.

Key words: interaction, Euroclub, interpersonal skills, curator of the Euroclub, communication, facilitator.

I. I. Садовакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті проаналізовано європейський досвід реалізації інклюзивної освіти; зіставлено різні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП); з'ясовано вплив соціально-політичних явищ на організацію освітньої інклюзії за кордоном; висвітлено зарубіжні навчальні технології і стратегії в цій сфері; окреслено перспективи розвитку цього освітнього феномену. Виокремлено три моделі інклюзивної європейської освіти – консервативну, ліберальну і соціал-демократичну та п'ять різновидів надання підтримки педагогам і дітям з ООП (командний; консультаційний; співпраці педагогів; паралельного навчання; т. зв. «кооперативного навчання» – комбінованої моделі підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти). У результаті дослідження доведено, що ефективною є «модель професійного співробітництва», яка реалізується командою фахівців, волонтерами громадських організацій і батьками дітей з ООП та передбачає взаємозумовлену і комплексну підтримку цих дітей. Відзначено, що поява названої моделі стала наслідком тривалих міжнародних педагогічних студій, спрямованих на пошук найбільш ефективних стратегій успішної адаптації теоретичних засад інклюзивної освіти у практику закладів загальної середньої освіти. Розглянуто інклюзивність, що реалізується відповідно до принципу «школа для всіх». Виокремлено найголовніші характеристики інклюзивної школи – ефективне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; особлива атмосфера комфорту; наявність із боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою. Визначено основні механізми успішного й ефективного впровадження аналізованого процесу за кордоном: 1) інклюзивний підхід як засадничий принцип організації базової освіти; 2) створення інклюзивного освітнього середовища; 3) розроблення сучасної Концепції розвитку інклюзивної освіти; 4) розроблення відповідної законодавчої бази; 5) посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; 6) підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі; 7) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів; 8) використання в школах різних форм інклюзивного навчання; 9) цілеспрямована співпраця із сім'єю дитини з ООП; 10) усунення дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом.

Ключові слова: особливі освітні потреби (ООП), інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, «індекс інклюзії», європейська концепція освітньої інклюзії.

Постановка проблеми. Аналіз зарубіжних досліджень стосовно впровадження інклюзивної освіти засвідчив, що відсутність єдиного науково обґрунтованого підходу до її реалізації, традиційна для багатьох країн спеціалізація навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), недостатньо вивчені й розроблені питання зміни організаційної структури освітніх установ, неузгодженість в інтерпретації терміна «особливі освітні потреби» значною мірою гальмували реалізацію інклюзії в закладах загальної середньої освіти. Водночас подолання перелічених труднощів, на наш погляд, сприяє посиленню співпраці та відкритого діалогу між країнами в пошуку й розробленні педагогічних стратегій ефективної реалізації інклюзивної освіти в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що сьогодні в Європі все яскравіше увиразнюються спільні тенденції до розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП, незважаючи на багато відмінностей в її організації в закладах освіти. Наявність перелічених питань відображає

не просту констатацію факту її прийняття і свідчить про значущість інклюзивної освіти у світовому співтоваристві, а насамперед усвідомлення її цінності й важливості – як з педагогічного, так і з соціального погляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи інклюзивної освіти розроблені такими зарубіжними вченими, як M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend та ін. Разом із тим науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації інклюзивної освіти.

Мета статті – аналіз досвіду реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній зарубіжній педагогіці не існує загальноприйнятого єдиного тлумачення терміна «інклюзивна освіта»

і спостерігається множинність підходів до його інтерпретації: від вузького сенсу в межах єдиного освітнього середовища, в умовах якого здійснюється інтеракція між дітьми з ООП, педагогами та їхніми здоровими однолітками, до широкого розуміння інклюзії в контексті філософії (філософська категорія, основним стрижнем якої є визнання цінності унікальності кожної дитини без винятку).

Наукові студії в галузі інклюзивної освіти за кордоном охоплюють контекст тих соціальних і правових змін, які відбулися в освітній політиці країн, де інклюзія дітей з особливостями розвитку досить давно стала успішною й стійкою практикою. Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги відмінностей між людьми, боротьби з дискримінацією і ліберально-демократичних реформ. Зазначимо також, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інклюзії здійснюється у країнах Західної Європи впродовж економічного розквіту, який не тільки політично, а й фінансово уможливив зміну інтеграційної моделі навчання інклюзивною. Інклюзивна освіта є частиною освітньої та загальної соціальної політики будь-якої держави і неминуче відображає її специфіку, внутрішню логіку й напрям розвитку.

Зарубіжні вчені виокремлюють три моделі інклюзивної освіти: консервативну, ліберальну та соціал-демократичну, притаманні конкретним розвиненим країнам.

Консервативний устрій Італії, Німеччини, Австрії, Бельгії й Франції передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У цих державах інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку.

Соціал-демократичні режими Данії й Фінляндії розв'язують багато проблем так званої «сімейної сфери» (наприклад, догляд за особами похилого віку й дітьми). У цих країнах інклюзивна освіта успішно забезпечується для всіх дітей з ООП.

Ліберальний режим (Великобританія) характеризується залежністю соціального страхування від ринку, при цьому держава радше регулює ринок, ніж безпосередньо надає пряме соціальне забезпечення. Оскільки рівень соціальної диференціації в суспільстві досить високий, соціальна допомога певною мірою обмежена, з огляду на те, що підвищення рівня соціальних виплат скорочує стимул виходу на ринок і до праці [7, с. 271].

Попри те, що в законодавстві більшості держав світу інклюзія розглядається як пріоритетний напрям реформування системи загальної освіти, простежується низка перешкод для її реалізації в школах. У таких країнах, як Бельгія, Болгарія, Данія, Швеція навчання та виховання дітей з ООП здійснюється фахівцями в системі спеціальної освіти.

Однією з характерних тенденцій зарубіжної освіти є процес децентралізації. Місцеві органи освіти у Франції, Німеччині, Португалії, Данії, Фінляндії уповноважені керувати навчанням дітей з ООП і відповідати за нього. Зокрема, місцеві органи освіти цих країн звертають пильну увагу на організацію дітям з ООП спеціальної підтримки й допомоги у закладах загальної середньої освіти, а також на вибір педагогів, безперервне підвищення їхньої кваліфікації, посилення взаємодії з батьками дітей цієї категорії. Ці відомства надають школам відносну самостійність у виборі педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти і проводять моніторинг та систематичний контроль його ефективності відповідно до цілей національної та світової систем освіти.

Інклюзивна освіта дітей з ООП у Великобританії здійснюється на основі розроблених та опублікованих британськими вченими М. Ейнскоу і Т. Бутом практичних рекомендацій для створення інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі». Так званий «Кодекс практики» рекомендації регламентує реалізацію законодавчих актів щодо особливих освітніх потреб дітей школами, освітніми центрами, місцевими органами освіти. Цей документ освітяни ретельно виконують, проте він не є офіційно затвердженим [4, с. 56].

Засадничі принципи «Індексу інклюзії» визначають її ефективність. Наводимо перелік найважливіших із них:

- визнання освітньої інклюзії одним з аспектів інклюзії суспільної;
- урахування відмінностей між учнями як потужного ресурсу надання їм підтримки в навчанні;
- рівне визнання цінності всіх дітей;
- усунення перешкод для спільного навчання всіх дітей;
- визнання рівного права всіх дітей на навчання за місцем проживання;
- зниження ризику ексклюзії та підвищення участі дітей у загальноосвітній, культурній програмі та громадському житті школи;
- забезпечення навчальних досягнень усіх учнів;
- формування в школярів гуманістичної системи цінностей, посилення ролі школи в їх соціалізації;
- реструктуризація теорій і практики, культури школи з метою забезпечення й прийняття розмаїття потреб усіх учнів;
- посилення співпраці між громадськими організаціями та школами [3, с. 21].

Зарубіжні дослідники виокремлюють такі три найголовніші характеристики інклюзивної школи: 1) ефективне й гармонійне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; 2) особлива

атмосфера комфорту, зумовлена не тільки відповідним матеріально-технічним забезпеченням, а й готовністю всього педагогічного колективу підтримати кожну дитину школи, його позитивним настроєм; 3) наявність із боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою [2, с. 14–17].

Комплексним інформаційним супроводом батьків можна вважати прийнятий у кожній школі обов'язків правовий документ – «Освітня політика стосовно дітей з ООП», спрямований на підвищення якості інклюзивного процесу. Він увиразнює завдання і принципи інклюзивної освіти, а також наголошує насамперед на забезпеченні підтримки й допомоги дітям з ООП; специфіку включення дітей в інклюзивний освітній простір; обґрунтовує посадові обов'язки членів педагогічного колективу; критерії оцінювання дітей і моніторингу їхніх досягнень; роль залучених фахівців, батьків. Поряд із цим «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками. Наведені рекомендації є орієнтовною платформою для інклюзивних шкіл в інших країнах Європи.

У Фінляндії питання інклюзивної освіти розв'язуються на національному рівні, при цьому місцевим муніципалітетам надана достатня самостійність в організації навчання означеної категорії дітей [6, с. 46].

Зарубіжні дослідники особливо наголошують на успішному досвіді Швеції щодо процесів децентралізації [8]. Реформи в її системі освіти протягом понад 25 років із метою забезпечення соціальної інтеграції дітей з ООП зумовили децентралізацію шведської освіти, що має добре розроблену модель управління. Кожна школа Швеції діє відповідно до єдиної мети – забезпечення рівного права всім дітям на здобуття освіти [11]. Однак у деяких країнах освітня інклюзія починає тільки розвиватися, з огляду на низку чинників, які перешкоджають її становленню. Так, наприклад, у Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП здійснюється повільно і в умовах глобальних суперечностей, багато в чому спричинених глибоко вкоріненим жорстким підходом до розмежування спеціальної та загальної освіти.

У Греції також спостерігається суперечлива ситуація з інклюзивною освітою, зумовлена такими факторами: 1) відсутність єдиної освітньої політики – як у школах, так і в системі загальної освіти; 2) неналежний рівень кваліфікації педагогів, які працюють в інклюзивному класі, а також матеріально-технічного та методичного забезпечення шкіл; 3) недостатня кількість часу для планування індивідуальної освітньої програми дітей з ООП та орієнтованість на засвоєння ними вимог загальноосвітньої програми. Загалом, інклюзивна освіта в Греції спрямована на засвоєння учнями

суспільних норм і стандартів, тобто їхню соціалізацію, а не на оновлення системи освіти на різних рівнях її функціонування.

Суперечлива ситуація між системами спеціальної і загальної освіти спостерігається у багатьох країнах світу. Так, наприклад, законодавство Швеції, з одного боку, не регламентує права дітей з ООП навчатися у закладі загальної середньої освіти, що обмежує їх доступ до загальної освіти, а з іншого – гарантує право на отримання ними освіти. Кількість загальноосвітніх шкіл, в яких запроваджено інклюзивну освіту «Sami schools», вельми обмежена, що багато в чому зумовлено стратегіями освітньої політики Швеції [9].

Система освіти Польщі побудована так, що з раннього віку дитина з особливими потребами включена до освітнього процесу поруч зі здоровими дітьми. Передумовою для організації освіти учнів з ООП в інтеграційних дошкільних закладах, школах та інших освітніх установах стала постанова Міністерства національної освіти (1993 р.), що надає можливість особам з ООП навчатися у закладах загальної середньої освіти, в яких можуть бути організовані інтеграційні відділи, створені з метою забезпечення умов для суспільного розвитку та виховання учнів з ООП і одержання знань та вмінь разом із ровесниками [1, с. 292].

Соціальне виховання дітей з ООП в освітніх закладах Польщі базується на інклюзивній моделі. У центрах ухвалюють рішення щодо охоплення дитини педагогічною терапією в школі, розробляють попередню програму реабілітації або (у більш складних ситуаціях) проводять ці заняття у себе. Дані передаються в освітній заклад, де з дитиною мають обов'язково займатися згідно із запропонованими вказівками. Психолого-педагогічний центр також може рекомендувати дітей зі складними порушеннями до спеціалізованого навчання.

Отже, в більшості зарубіжних країн під час реалізації інклюзивного навчання педагоги вузької спеціалізації активно співпрацюють з учителями-предметниками в пошуку оптимальної моделі підтримки й допомоги дітям з ООП, покликаної забезпечити успішність і ефективність освітнього процесу.

Упродовж вивчення закордонного досвіду освітньої інклюзії виокремлено п'ять моделей надання підтримки педагогам і дітям з ООП, а саме: 1) командна: вузькоспеціалізований фахівець надає підтримку групі педагогів загальної освіти, розширюючи їх знання про специфіку роботи серед дітей з ООП, допомагаючи їм у модифікації прийомів і методів розвитку їхніх соціальних, комунікативних і навчальних компетентностей та з підвищення адаптації цих дітей до інклюзивної освіти; 2) консультативна: педагог вузької спеціалізації проводить консультації з учителями-предметниками;

3) співпраці педагогів: педагоги загальної та спеціальної освіти працюють разом у загальноосвітньому класі, надаючи необхідну підтримку всім дітям під час уроків та позакласних заходів; 4) паралельного навчання: спеціальні педагоги реалізують підтримку дітям з ООП індивідуально в спеціальному класі – «ресурсній кімнаті» в загальноосвітній школі або в малих групах; 5) т. зв. «кооперативного навчання»: це комбінована модель підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти, заснована на принципах поділу загальної відповідальності за результати й відкритого діалогу [5].

Додамо, що спеціальні педагоги можуть бути штатними працівниками у закладах загальної середньої освіти або запрошеними зі спеціальних центрів підтримки чи спеціальних шкіл [13]. Так, наприклад, у Бельгії, Австралії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах педагоги спеціальної освіти не завжди є співробітниками школи, але здійснюють підтримку дітей з ООП під час уроків або в позаурочний час, а також проводять індивідуальні й групові консультації з викладачами й надають допомогу вчителям загальної освіти у плануванні та розробленні адаптивних матеріалів, індивідуальної програми навчання цих дітей [12]. Безумовно, реалізація описаної моделі інклюзивного кооперативного навчання є найбільш цінною, оскільки, по-перше, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб дітей з ООП у загальноосвітньому класі; по-друге, забезпечує допомогу і підтримку означеним дітям з боку двох педагогів [10, с. 263–264]. На нашу думку, загальна спрямованість педагогів спеціальної і загальної освіти на досягнення успіху під час інклюзивного навчання сприяє вдосконаленню професійної майстерності та актуалізації їхніх професійних знань і навичок. Так, наприклад, спеціальні педагоги мають глибокі знання про специфіку розвитку дітей з ООП, тоді як педагоги загальної освіти – про навчальні програми різних предметних галузей. Їхня співпраця дає змогу модифікувати загальноосвітні програми й адаптувати методи навчання відповідно до освітніх потреб дітей з порушеннями.

У результаті опрацювання зарубіжної науково-дослідницької літератури з теми нашого дослідження ми дійшли висновку, що сьогодні широке визнання серед педагогів набула «модель професійного співробітництва», що реалізується міждисциплінарною командою фахівців, волонтерами громадських організацій і батьками дітей з ООП.

Упродовж ознайомлення із закордонним досвідом організації освіти дітей з ООП нами було виявлено проблему, типову для багатьох країн. Так, наприклад, загальноприйнятний у них термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей, які відчувають будь-які труднощі. Це поняття досить широке й унеможливує жор-

стоку категорізацію неповноправних дітей, їх стигматизацію і маргіналізацію. Попередня процедура оцінки й діагностики особливих освітніх потреб дітей проводиться з метою з'ясування природи їхніх труднощів і на цій основі – визначення перешкод активному включенню означених дітей до загального освітнього процесу. Цей підхід має підтримати увесь педагогічний колектив школи, яка реалізує концепцію інклюзивної освіти, орієнтованої на створення безбар'єрного середовища як найбільш сприятливого для розвитку всіх дітей.

Сьогодні спостерігається посилення міжнародного співробітництва у сфері інклюзії. Її соціальна та педагогічна значущість сприяє створенню законодавчої бази в галузі та усуненню дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом. З огляду на важливість означених перетворень наголосимо, що забезпечення права дітей з ООП на освіту актуалізує питання про готовність закладів загальної середньої освіти до реалізації її інклюзивної моделі.

Висновки і пропозиції. Отже, проведений нами аналіз показує, що успішність розвитку інклюзивної освіти залежить від загальних чинників, які й визначають низку таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань: а) посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; б) підвищення якості співпраці з батьками як провідного її механізму; в) систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, причетних до неї; г) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів.

Подальшого дослідження потребує вивчення механізмів для впровадження нових форм інклюзивного навчання дітей з ООП.

Список використаної літератури:

1. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 52. С. 290–295.
2. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. Vol. 12 (3). P. 14–17.
3. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21.
4. Florian I., Pullin D. Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge, 2000. P. 56.
5. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company, 2007. 234 p.

6. Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education. September, 2001. 266 p. P. 46.
7. Marcovic M., Spacisour B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Sebian Journal Of Management*. 2010. Vol. 5. (2). P. 271.
8. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. Routledge, 2015. 347 p.
9. Persson B. Policies and practices in special needs education: discourses of inclusion and exclusion: experiences from Sweden. ECER Conference, Rhethymnon, Greece. 2004. September.
10. Qi H., Rabren K. An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*. 2009. Vol. 30 (5). P. 259–268.
11. Skolverket Swedish National Agency for Education. URL: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968>
12. Special needs education in Europe. Thematic publication. European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. January.
13. Yell M., Rogers D., Rogers E. The legal history of special education, hat a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*. 1998. 19 (4) P. 219–228.

Sadova I. Inclusive education in the countries of Europe

In the article it has been analyzed the European experience in implementing of inclusive education; different approaches to education of children with special educational needs (SEN) have been compared; the influence of socio-political phenomena on the organization of educational inclusion abroad has been found out; foreign educational technologies and strategies in this field have been covered; prospects for the development of this educational phenomenon has been outlined. Three models of inclusive European education have been distinguished – conservative, liberal and social-democratic and five varieties of support for teachers and children with SEN (team; consultative; cooperation of teachers; parallel learning; so-called «cooperative learning» – a combined model of supporting all children in inclusive education). As a result of the research it has been proved that the «model of professional cooperation» is effective, which is implemented by a team of specialists, volunteers of public organizations and parents of children with SEN and provides for the conditional and comprehensive support of these children. It has been noted that the emergence of this model was the result of long international pedagogical studies aimed at finding the most effective strategies for successful adaptation of the theoretical foundations of inclusive education to the practice of general secondary education institutions. The inclusiveness that is implemented in accordance with the «school for everybody» principle has been examined. The most important characteristics of an inclusive school is the effective cooperation of teachers of general and special education; special atmosphere of comfort; the presence of an interdisciplinary team of an inclusive education management system. The basic mechanisms for successful and effective implementation of the analyzed process abroad have been identified: 1) the inclusive approach as the basic principle of the organization of basic education; 2) creating the inclusive educational environment; 3) creating of a modern Concept for the development of inclusive education; 4) the development of an appropriate legislative framework; 5) enhancing the role of early learning as a foundation for inclusive education; 6) the preparation of teaching staff to work in an inclusive environment; 7) updating of educational programs of vocational training of students of pedagogical directions; 8) the use of different forms of inclusive education at schools; 9) the purposeful cooperation with the family of the child with SEN; 10) the elimination of discriminatory barriers – both at schools and in society as a whole.

Key words: special educational needs (SEN), inclusive education, inclusive society, «index of inclusion», European concept of educational inclusion.

UDC 378.6.011:796

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.38>**Dariusz Skalski**Department of Sport, Water Sports Department, Faculty of Physical Culture
Jędrzej Śniadecki Academy of Physical Education and Sport in Gdańsk**Oksana Zabolotna**

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

CURRENT CHALLENGES IN PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION IN POLISH SCHOOL

In today's world, the problem of protecting human health is becoming of longlife value. This underlines the importance of the proper organization of physical education at schools, because physical education aims to preserve and strengthen the health of the young generation and its continuation later in life [5, c. 8].

Physical education and sport are components of broadly understood physical culture. In modern Polish society, physical culture is an element of a healthy lifestyle. However, it should be noted that the Polish division of forms of participation in physical culture is as follows: physical education, sport, recreation, medical rehabilitation and tourism. In the Ukrainian definition, all this is hidden in the broader concept of the term physical education. Many people lead a healthy lifestyle and play sports. As people do regular exercise – walking, cycling, rollerblading, running, swimming – they care for their body, a slim figure and well-being. A healthy lifestyle is based on several basic factors: proper diet, physical activity, avoidance of harmful factors, ability to rest and the right approach to life. Physical culture has a great impact on our health and prevents many diseases. Sport reduces the risk of developing cancer and improves the functioning of the immune system, prevents bacterial and viral infections and improves the cardiovascular system. Physical culture is an important and the most effective way to reduce tension caused by stress, and also physical activity improves self-esteem.

Physical culture has been proven to have a major impact on our health and prevent many diseases, including sports that reduce the risk of cancer and improve the immune system, prevent bacterial and viral infections, and improve the cardiovascular system.

Physical education, in the ideas of the most famous Polish specialists in the field - an important and most effective way to reduce stress-induced stress, and in addition, physical activity improves self-esteem, in particular, emotional and self-esteem.

The article presents the authors' hypotheses regarding the modernization of the physical education system in general, and the optimization of teaching the school subject "physical education" in particular. Some empirical reasons are given for optimism about using these assumptions.

Emphasis is placed on the need for the use of sports and sports exercises in organizing recreation and leisure for adults and children. The negative dynamics of the scale of physical education as a compulsory part of children's education in schools and out-of-school educational institutions have been explored.

Key words: *physical education, school education, sports, recreation, leisure, health, physical education in Poland.*

Physical education as a school subject

Physical education is an intentional and conscious action focused on shaping attitudes. It is the subject that forms not only physical condition and shape of the body, through exercises and various activities performed during classes, but also equips children and adolescents with knowledge on how to care for the health of the body and the importance of hygiene. Also, it teaches the right attitude to the body, as well as encourages an active and healthy way of spending free time. During physical activity at school, students acquire the ability to organize and spend time with the greatest benefit for both physical and mental health. Physical education is a subject that actively accompanies the youth throughout the entire period of education. When the authors recall the school years, and more specifically elementary school, the image

of children dressed in white T-shirts and black shorts that bravely warmed up running around the field, regardless of the weather, is visible [5, c. 8]. It was a time when dismissals from classes were rare, only in specific and exceptional situations. Gymnastics, goat jumping, running and volleyball tournaments were commonplace. The period of middle school and high school was the most pleasant period of physical education. The variety of physical activities, discussions about health education, or well-equipped facilities meant that the so-called PT took a new, fresher and more contemporary dimension. Despite the diversity and the breath of freshness, layoffs began to appear more and more often among girls. What was the reason? Maybe the greater freedom that students got, or perhaps the lack of awareness of the effects of lack of physical activity. Physical

education is a subject that you like or dislike. However, sometimes it is worth thinking about what effects this lack of physical activity can have. Sport and healthy lifestyle some time ago entered the “trends” in life. However, despite the so-called “Fashion for sport”, actions promoting a healthy lifestyle, or modernizing and making the curriculum more attractive, schools are currently facing the problem of avoiding physical education, which does not help obesity and overweight visible among children. The subject of the work focuses on presenting the current state of physical education in modern developed schools with an emphasis on health education.

Contemporary physical education at schools

Times are changing, bringing about new reforms, new infrastructure and cutting-edge technological and scientific achievements. And the arising question is: Do they bring only benefits? Definitely not. Living today, we have to deal with many problems and side effects of our activities on a daily basis. It is important that we should be able to cater for the needs of children throughout this confusion. For children to develop properly, it is necessary to take into account their natural need for physical activity, which leads to understanding and realizing what an important element of education physical activity is. Physical education has many important functions, among which are educational, developmental and health functions. Its main goal is to support the proper development of the child and to shape the habits of physical activity along with concern for health throughout the child's life. It is known that over time, expectations for newer standards for physical education are rising, bringing high results in the future, which will result in healthy lifestyle habits. Current physical education, in addition to fitness preparation, is particularly guided by healthy preparation. The main function of health education is to prepare the child to make health-friendly choices in life [10, c. 10]. The new core curriculum at schools is trying to implement a personalistic concept of education, as well as health-oriented fitness. Elementary school students carry out classes in the form of lessons with the possibility to choose activities such as sports, recreation and health, dance or active tourism. The new core curriculum shows a large variety and the ability to choose classes according to the child's interests. As part of the elective classes, content implementation is optional and should go beyond the core curriculum. Physical education classes are conducted by educated teachers who are able or at least should be able to inspire the children to love sport and take care of their health. Depending on the institution, teachers during the classes have the option of using newer, but also older sports facilities located near the school [10, c. 11]. The question remains, how does all this relate to reality? Is the school equipped with new sports facilities in the fullest? Do teachers inspire students with their creativity and energy? The authors' experience shows that not everything works

as it should. Given the financial possibilities or funds allocated for the development of schools, currently not every institution has the opportunity and access to modern sports facilities. Many facilities still do not have even a gym or newer equipment. However, the fact is a visible increase in the number of sports halls and modern sports fields funded by the state or private businesses. In the years 2005–2012, the infrastructure of sports facilities improved significantly. The number of sports halls and gyms increased by 78% (sports halls) and by 156% (gyms). When it comes to sports fields, an increase of 81% was recorded [13, c. 42].

One of the many problems of the proper functioning of physical education today is a teacher burnout that is becoming more frequent. Constant changes in education, reforms, regulations, bureaucracy, salary dissatisfaction, lack of respect from students are just a few factors affecting burnout and fatigue. The teaching profession is associated with daily interpersonal contacts. Every day it is required from teachers that they do not only convey knowledge, shape attitudes but also be emotionally involved, which is often a burden on the psyche.

According to the research carried out by D. Umiastowska, teacher burnout is often caused by the wrong attitude of the management towards the teacher, treating physical education as a subject that is worse than others, and poor working conditions [8, c. 147–155]. Due to professional burnout in a growing number of schools, there is a lack of creative teachers who are full of energy and who introduce diversity in classes. Currently, teachers need a lot of support from society, which will give them motivation and hope for a better future.

In the new core curriculum for primary school, the requirements for conducting physical education classes relate to four thematic blocks. The first guideline is the block on development and physical fitness. Here, the teacher diagnoses and interprets the child's physical fitness. The teacher must not set the student's fitness as a criterion for the grade in the subject. The difference between diagnosis and assessment appears in this block. The second thematic block is physical activity, which includes content about individual and team recreation and sports forms. The content has been enriched with modern forms of movement and activity from other European countries. Modern technology is also used here to observe and plan physical activity. The third thematic block covers safety in physical activity, and the last block focuses on health education [10, c. 18]. In addition, it strengthens the importance of an active and healthy lifestyle. Today's times and the core curriculum require conducting sports activities whenever possible in the sports hall, gym or on the school playground. It is important that children, at every opportunity, should be able to enjoy outdoor activities, even in the autumn and winter. The fact is that going outside in the winter will probably encounter reluctance on the part of the group,

but the environment and fresh air will bring more benefits than classes in a stuffy school building. The current curriculum requires, wherever possible, the provision of newer sports equipment from which children will have the opportunity to acquire skills or improve them. Besides, the school should educate on the health background, integrating physical education with biology, knowledge about society or education for safety. Combining these items will allow children to learn more about many health topics. During such classes, students who are exempt from physical education may actively participate, which is an additional advantage. Currently, schools have to face the so-called plague of exemptions from physical education classes [10, c. 18]. In particular, this applies to girls during puberty. There are many reasons, starting with the serious ones, which may be the inability to attend classes due to illness, ending with trivial ones, which are often the result of laziness and marginalization of this subject. Education and resourcefulness in planning one's professional career are responsible for the success of many young people. By following this path, students themselves create their system of subject values in school, which often makes physical education a trivial, unsuitable, and sometimes even unnecessary subject. In fact, sport and a healthy lifestyle have become "fashionable", however, the problem of marginalization of this subject still exists in schools. The matter is that, sometimes, from parents or teachers of other subjects in schools, children may hear that Physical Culture does not contribute much to the intellectual development of the student, which further diminishes the value of this subject [9, c. 24]. The fact that there is visible overweight and obesity among students due to low physical fitness does not help here. You can promote a healthy lifestyle, encourage various sports activities, constantly talk about the effects of poor nutrition or inactivity, but it's easy to argue and notice that the human mind is what it is and will not change soon.

Sport as recreation

Family sports are most often practised during weekends and holidays when finding and organizing free time together is easier. Families who practice sports disciplines regularly participate in various types of physical activities, such as gym, gymnastics, running together, tennis, playing ball, swimming, cycling, long walks, roller skating, ping-pong, dance. Physical culture in the family brings many values that do not only promote healthy leisure time but also provide us with many other positive values: it leads to an active lifestyle, develops a passion for physical effort, is a model for children to follow the pattern of a healthy lifestyle, strengthens and deepens family ties. Through joint sports activities, we educate children in mutual learning and encourage them to develop their interests and deepen the sports skills of all family members.

Urszula Parnicka believes that social changes associated with life in global reality cause changes in

lifestyle. The importance of caring for health increases. Tourism, ecological education and physical activity play an important role in this respect. According to the analyzed author, the family plays a fundamental role in education for recreation in early childhood. It is because "the first socialization and educational environment that introduces a child to the world of physical games, teaches basic sports skills through games and physical games" [4]. Learning basic sports skills can be, e.g. swimming lessons – a small child is taught swimming by his parents. Parnicka lists several functions that sport activity fulfils in the family: involves into an active lifestyle, awakens the passion for physical exertion, improves the health and sports skills of all family members, carries educational values, shaping the personality of the child. The author points out that the greatest benefit of physical activity in the family is its consolidation. Sport strengthens family ties, integrates, allows you to spend your free time healthy with your family, which is very important in today's reality.

The problem of avoiding physical education

As mentioned above, the 21st century faces the challenge of childhood obesity, which is largely associated with physical inactivity and poor diet. Just walk down the school corridor during the inter-lesson break and notice what children eat for lunch. Chips, bars, crisps, and all this with a sweetened drink. Besides, lack of physical activity, avoidance of physical education, and suddenly the problem of the 21st century emerges. Obesity and overweight among children of the modern generation have become a global health problem. Epidemiological studies show the urgency of the problem, which is the progressive lowering of the age threshold of overweight people, especially among children who are in the puberty period. Currently, health education with a focus on preventive medicine is becoming a priority at schools. A child aged 5–17 should spend at least 60 minutes a day on moderate or intense physical activity. Research conducted by HBSC in Poland in 2010 showed that only 27.3% of 11–12-year-olds reached the recommended level of activity. Among older children, the level of his physical activity decreased with age [12, c. 184]. Physical activity is necessary for the proper psychophysical development of the child. Lack of this activity is one of the main causes of civilization diseases. In the era of computer games and smartphones, children stop moving, forgetting what physical activity is. According to studies carried out by school boards or local governments, physical education is usually the only form of activity, and the percentage of students who do not exercise at all during classes is significant. In 2007, in Gdańsk, there were 10% of students with permanent dismissal in upper secondary school, while when it came to individual dismissals, there was an average of 40% among girls, where the problem is bigger. The report of the Supreme Audit Office, after a week's observation at 15 primary schools, 18 junior high schools and 11 high schools,

noted that 9.5% of students in primary education did not exercise in physical education, 12.9% in lower secondary schools and 21.8% in high schools where the problem is more serious. The most common reason for not exercising during lessons was the lack of sports outfit recorded in as much as 33.1%, as well as the dismissal written by parents in 22.8% and sick leave which amounted to as much as 17.7% of dismissals [7, c. 58]. This problem did not arise in the 21st century. The research conducted in 1974 in 170 selected primary schools showed that 4.5% of pupils had a longer lay-off than 2 months (3% in primary schools, 7% in high schools) [12, c. 184]. It is known that the result will not be the same in every school. There are schools where the attendance will be 100%, but there are also schools with over 50% of those exempted from classes. Thinking back to our middle school and high school, we remember the phenomenon of the problem of avoiding physical education. The most frequent layoffs occurred among girls and in as much as 50% compared to those exercising, where the reasons were very trivial, even absurd. In this case, you should think about what is the reason and cause. This is a problem that should not be underestimated. Research carried out by P. Batorańska shows that girls are most often exempted by parents and doctors, and the most common causes are malaise, indisposition, colds, but also limb injuries, back problems, and joint problems. Also, it is worth emphasizing that in almost every group during physical education classes there are exemptions written by parents, without giving any reason for the student's indisposition. Partial dismissals issued by doctors are very common. In this case, the student is exempt from certain physical activities such as turns, runs, etc. Exemptions in most cases do not represent specific types of exercises, competition or movement tasks, but are described in a general way [1]. The most puzzling reasons for dismissals are those written by parents. What can be understood by the reason: "malaise" or by not giving any reason? One can speculate a lot, but only the student knows the truth. It is clear that the student or parent will not give the reason for dismissal, which may be ordinary laziness, or simply a simple dislike of the teacher or shame. However, remembering our experiences from the high school period, we can clearly state that laziness, reluctance to physical activity, fear of sweat, or shame of peers are one of the many reasons for dismissal "for no reason". Many school locker rooms do not have showers to refresh after physical education lessons. However, when the cloakroom has showers, there is a problem of lack of habit and laziness to take advantage of this opportunity. Besides, it is worth noting that girls during adolescence strongly take the opinions of their peers. This becomes a sufficient reason for the unwillingness to participate in physical activity due to their own "imperfections". In addition to that, it is also worth considering another reason for not participating in physical education classes, namely

the lack of a suitable sports outfit. Are students really so forgetful that they can, on average, every week or two weeks forget their clothes? Or is it just a simple excuse because of laziness? The physical activity aims to improve overall fitness. Taken during childhood or adolescence brings positive results in adulthood. The fact that the number of redundancies is increasing at a rapid pace is worrying. It makes us think about what the reason is and what we can do to change it. With age, the number of dismissals issued by parents for no reason increases, and girls use them most often. The fast pace of life, the development of civilization, and newer technologies bring many benefits, but it is worth considering whether, on the other hand, it does not pull the young generation away from physical activity. More and more often overworked parents do not notice the scale of the problem, which may be inactivity, without thinking about the dismissal. It is them who should first start thinking about unreasonably writing out a dismissal, so as not to hurt their child.

Health Education

According to the World Health Organization, "health is a state of complete, well-being (physical, mental and social), and individuals or groups must be able to identify and pursue their aspirations, meet their needs, and change or cope with the environment. Therefore, health is perceived as a life resource and not a life purpose. Health is a positive concept, including personal and social resources and physical capabilities, and not just the lack of objectively existing illness or disability" [6]. Health education in the school of developed modern societies plays a very important role. It has been included in the preamble of the new core curriculum for primary and secondary school. The school is not only obliged to provide students with adequate knowledge about health, but also should take measures to maintain and strengthen the students' health. The educational institution for children is recognized as one of the most important environments where the child has the opportunity to acquire health knowledge and form attitudes preparing for a healthy lifestyle in the future. However, the teacher's task is to inspire and involve the child in healthy nutrition, lifestyle and health matters, which will enable the young generation to effectively deepen their knowledge on this subject [11, c. 7]. Due to the problem associated with poor eating habits, the increasing number of exemptions from physical education, and obesity and overweight spreading among the younger generation, schools actively began to join in the promotion of health, which is a new concept and strategy of actions aimed at health. Health promotion aims to shape optimal living conditions for maintaining good health and mediation between people and the environment regarding individual choices as well as social activities. Correct actions should lead to the effect of increasing responsibility for health in the future [11, c. 14]. Currently, health education in schools is based on three pillars. The first pillar focuses on

the transfer of knowledge on health, disease and safety. The task of the second pillar is to shape the ability to use the acquired knowledge in everyday situations. The last pillar is based on the formation of pro-health attitudes. It is worth noting that the formation of attitudes is a long-term process and depends on environmental factors such as family, school or peer. The formation of a child's attitude is facilitated by the period of school education, which is the basis of human life. Therefore, the development of awareness in the field of caring for health and mobilization of the child to deal with health threats is even necessary for the proper growth of a young person [11, c. 14]. Not only Poland is trying to introduce effective solutions in the field of health education in school life. In 1992, under the agreement of the World Health Organization, the Council of Europe and the European Commission, the European School Network for Health in Europe was established, which covers 32 countries, including Poland. The United States, as well as Austria and the Czech Republic, introduced a health program similar to the program of Schools Promoting Health in Europe. Denmark, on the other hand, has developed a democratic and environmental health education program and it has influenced the emergence of the European Network of Health Promoting Schools. Besides, Ireland has implemented a social, personal and health education program, which is supported, coordinated and supervised by a state institution specially established for this purpose. Finland, for instance, introduced the school subject called "Health" with the obligatory final exam [3, c. 209–210]. The new reform has outlined a new model of education that has changed from reproductive to active. School facilities have begun to implement education that should be more child-friendly and adapted to current times. It is education open to modern concepts of pro-health education and upbringing. An important point of the new reform is also the changing role of the teacher and student, who are currently treated more subjectively, which imposes maintaining good and proper relations between them based on mutual recognition and respect. The use of active methods during the course of education allows students to use the acquired knowledge in practice [11, c. 33]. Certainly, the intentions and the plan currently implemented in education is good, but it is worth considering whether it will bring the assumed effects. Today's children belong to a bored smartphone generation, and it takes a lot of effort and creativity to interest them. The modern world is facing such a challenge.

Conclusions

Currently, the world has to face many problems. The fast lifestyle, easy access to all products and lack of time for oneself and children cause obesity and overweight, which the young generation frequently suffers from. By introducing new reforms and regulations, education tries to prevent this phenomenon. A new curriculum that should encourage students to participate in physical education,

teacher training, modernization and construction of new sports facilities, expanding the scope of health education, promoting a healthy lifestyle, or health programs and projects are just some of the activities aimed at developing awareness and health responsibility. Everything seems to be an ideal plan, but reality shows that most of the unhealthy habits of children are taken from the home. School can contribute a lot to a child's life, help him or her develop, however, if parents do not cooperate with the institution, school activities will bring less fruitful effects. Physical education is an important and necessary subject for developing healthy lifestyle habits. Activity during classes and the right amount of movement during the school period have a big impact on the maturing process. Unfortunately, the problem of exemptions from physical education is still a high-scale problem that should be resolved as soon as possible. Lack of movement at such a young age leads to serious illnesses, loss of health or muscle wasting. It is also worth noting that schoolchildren do not have sufficient awareness of the effects of not participating in lessons. In this regard, the responsibility falls on parents and teachers, whose task is to encourage physical activity, as well as instil appropriate health habits. The purpose of the new core curriculum is to introduce a modern and student-friendly education model for health education. The plan is good, but the reality in schools raises many questions. It is worth noting that each school, despite the same curriculum, differs from each other. There are differences between teachers, students, the management, the facilities, or just locations. Not every school can implement the new health education model appropriately. Undoubtedly, physical education and health education try to meet the needs. However, deficiencies still need to be addressed in the system and organization of schools. Physical education in schools raises a lot of controversies, which is why the European Commission decided to draw up a report that presents the strengths and weaknesses of physical education. The conclusions were as follows: physical education at primary and lower secondary levels is implemented as a compulsory subject. All curricula in developed countries contain elements of the child's physical, personal, social and health development.

References:

1. Batorzyńska P., Frekwencja oraz główne przyczyny zwolnień uczniów w lekcjach wychowania fizycznego. URL: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16818/Batorzy%C5%84ska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (pobrano: 12.12.2019).
2. Komisja Europejska /EACEA/Eurydice, 2013. Physical Education and Sport at School in Europe. (Wychowanie fizyczne i sport w szkołach w Europie), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, [dostęp: 28.11.2019.]. URL: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/12/PE_PL.pdf

3. Nowak P.F. Model edukacji zdrowotnej w polskiej szkole w opiniach nauczycieli [w:] Hygeia Public Health. Opole, 2012.
4. Parnicka U. URL: <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2000/02/rekreacja.html> (data dostępu: 26.06.2018). Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa, 2015.
5. Skalski D., Koncepcje edukacji fizycznej w krajach Unii Europejskiej: historia i współczesność, [wydanie w języku polskim – drugie, zmienione, pod konsultacją naukową prof. dr hab. Oksany Zabolotnej], Wydawnictwo Uczelniane Umańskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Pawła Tyczyny w Umaniu. Umań, 2019.
6. Światowa Organizacja Zdrowia, Zdrowie – Definicja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). URL: <https://ekaloria.pl/zdrowie/>, (pobrano: 12.12.2019).
7. Tomik R., Bursy B. Unikanie ćwiczeń ruchowych podczas lekcji wychowania fizycznego. Problem czy zjawisko marginalne w szkołach podstawowych [w:] Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Wrocław, 2013.
8. Umiastowska D., Gdaniec A. Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego. Częstochowa, 2016.
9. Urniaż J., Jurgielewicz-Urniaż M. Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Częstochowa, 2015.
10. Wieczorek M. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; Szkoła podstawowa, Wychowanie fizyczne, ORE. Warszawa, 2018.
11. Wolny B., Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli, Ośrodek Rozwoju i Edukacji. Warszawa, 2019.
12. Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A. Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce [w:] Hygeia Public Health. Warszawa, 2015.
13. Zalewski-Elgierd A. Uwarunkowania edukacji zdrowotnej Wychowanie fizyczne w szkołach, NIK. Warszawa, 2014.

Скальські Д., Заболотна О. Сучасні завдання з фізичного виховання і здоров'я в основі польської школи

У статті висвітлено актуальну проблему фізичного виховання та оздоровлення дітей у польських загальноосвітніх школах. Показано, що в сучасному світі проблема охорони здоров'я людини стає все більш важливою, починаючи з дитинства до дорослого життя. Підкреслено важливість правильної організації фізичного виховання в школах, оскільки фізичне виховання має на меті збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління та його продовження в подальшому житті.

Наголошено, що фізичне виховання та спорт є складниками масової фізичної культури. У сучасному польському суспільстві фізична культура є елементом здорового способу життя. Зазначено, що польський розподіл форм участі у фізичній культурі такий: фізичне виховання, спорт, відпочинок, медична реабілітація та туризм.

В українському визначенні все це приховано в більш широкій концепції терміна «фізичне виховання». Показано, що у Польщі багато людей ведуть здоровий спосіб життя та займаються спортом, в їхній ідеї про здоровий спосіб життя одним із найважливіших факторів є фізичне навантаження. Доведено, що завдяки регулярним заняттям спортом та різними його підвидами: спортивною або скандинавською ходьбою, їздою на велосипеді, катанням на роликах, бігом, плаванням польське населення піклується про своє тіло, струнку фігуру та самопочуття.

Представлено загальну концепцію фізичної досконалості в масовій свідомості польських шкільних педагогів та організаторів дитячого та дорослого спорту. Здоровий спосіб життя заснований на кількох основних факторах: правильне харчування, фізичні навантаження, уникнення шкідливих факторів, здатність до відпочинку та правильний підхід до життя.

Доведено, що фізична культура має великий вплив на наше здоров'я та запобігає багатьом захворюванням, зокрема, спорт знижує ризик розвитку раку та покращує роботу імунної системи, запобігає бактеріальним та вірусним інфекціям, покращує серцево-судинну систему.

Фізична культура в уявленнях найбільш відомих польських фахівців галузі – важливий і найефективніший спосіб зменшити напругу, викликану стресом, а крім того, фізичне навантаження покращує самооцінку, зокрема емоційно-оцінне ставлення до себе.

У статті представлено гіпотези авторів щодо модернізації системи фізичного виховання взагалі та оптимізації викладання шкільного предмету «фізичне виховання» зокрема. Представлено деякі емпіричні підстави для оптимізму щодо використання даних припущень.

Наголошено на необхідності використання спорту та спортивних вправ під час організації відпочинку та дозвілля громадян дорослого віку та дітей. Експліковано негативну динаміку щодо масштабу передатленості фізичного виховання як обов'язкової частини освіти дітей в школах та позашкільних закладах освіти.

Ключові слова: фізичне виховання, шкільна освіта, спорт, відпочинок, дозвілля, здоров'я, фізичне виховання в Польщі.