

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 72, 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: Ю. Ковальчук

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. 72. 144 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»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +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 наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*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 № 7 від 29.04.2020 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 08.04.2020.

Підписано до друку 05.05.2020.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

М. М. Гуляєва

АКАДЕМІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У НІМЕЧЧИНІ:
ЗМІСТОВИЙ ДИСКУРС В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ..... 6

С. О. Лавренко, А. В. Федорова

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ У СВІТОВІЙ
ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ..... 13

М. Є. Мартьянова

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ
АЛЕНА ТА ОЛІВ'Є РЕБУЛА..... 17

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

В. В. Алухтіна

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ НА ПОНЯТТЯ «КЕРІВНІ ФУНКЦІЇ»
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 22

О. О. Беспалова, Т. В. Бугаєнко, О. В. Ласточкіна, Ю. А. Курнишев, М. О. Лянной

ТЕОРЕТИЧНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ
З ЕРГОТЕРАПІЇ ДО РОБОТИ З ПАЦІЄНТАМИ ІЗ ПОЛІТРАВМАМИ..... 27

Г. В. Бєльська, О. В. Коваленко, Т. Ю. Шинкар

ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС:
ПАРАМЕТРИ ВИМІРУ ТА МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД..... 33

Н. Л. Височіна, Л. М. Гуніна, А. А. Дяченко, С. В. Власко, А. Е. Антонюк

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЗЮДОЇСТІВ..... 40

О. П. Демченко, М. О. Давидова, І. О. Ларіна

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 47

О. Б. Жильцов, А. С. Карпенко

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНИХ
ПІДРОЗДІЛІВ УНІВЕРСИТЕТУ..... 54

Н. М. Заячківська, Ю. М. Козловський

ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ДИДАКТИКИ:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД..... 58

Г. Б. Лоїк

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ..... 63

І. В. Осіпова, В. В. Пастернацький, В. А. Бандура

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ФІТНЕС)..... 68

<i>І. В. Осіпова, В. А. Бандура, В. В. Пастернацький</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАНЯТЬ ВОЛЕЙБОЛОМ.....	73
<i>Ю. М. Полулященко, Г. В. Толчєва, В. Г. Саєнко</i> ПАТРІОТИЗМ І СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ЯК СІМЕЙСТВО ІНДИКАТОРІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАЛАШТУВАННЯ ЛЮДИНИ НА ДІЮ.....	78
<i>Т. В. Рудюк</i> ОСМИСЛЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ).....	89
<i>В. І. Тернопільська</i> ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	94
<i>Т. Е. Швець</i> ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ТЬЮТОРСЬКОГО ПРОЦЕСУ І ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ.....	99
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА	
<i>Г. В. Войтків</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ЧАСОМ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ.....	105
<i>Ю. О. Глінчук</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ЧАСТОТУ ВИПАДКІВ ФІЗІОЛОГІЧНОГО ТРАВМАТИЗМУ.....	111
<i>А. А. Дробін</i> ТЕХНОЛОГІЯ ВІДБОРУ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЗНАНЬ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	116
<i>Н. Г. Кьон, Тун Ліньге</i> ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК СПІВУ В ШКОЛЯРІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.....	120
<i>І. М. Мойсеєнко</i> СТРАТЕГІЯ, ЩО СПРЯМОВАНА НА РІШЕННЯ ВЕСТИБУЛЯРНИХ ПРОБЛЕМ У ДИТИНИ З РАС.....	125
<i>М. М. Москалець, С. В. Майданенко</i> БУЛІНГ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	131
<i>Н. М. Павлюк</i> ІНТЕГРАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	135
<i>С. І. Якименко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5–8 РОКІВ.....	139

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Huliaieva M.</i> ACADEMIC TRAINING OF ADULT EDUCATION PROFESSIONALS IN GERMANY: CONTENT DISCOURSE IN HISTORICAL RETROSPECTIVE.....	6
<i>Lavrenko S., Fedorova A.</i> IMPLEMENTATION OF THE GENDER APPROACH IN WORLD AND DOMESTIC EDUCATIONAL PRACTICE: HISTORICAL ASPECT.....	13
<i>Martianova M.</i> COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONCEPTS OF ALAIN AND OLIVIER REBOUL.....	17

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Apukhtina V.</i> FORMATION AND DEVELOPMENT OF CONCEPT OF "EXECUTIVE FUNCTIONS" IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	22
<i>Bespalova O., Buhaienko T., Lastochkina O., Kurnyshev Yu., Lyannoy M.</i> THE THEORETICAL COMPONENT OF THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF OCCUPATIONAL THERAPY IN WORKING WITH PATIENTS WITH POLYTRAUMA.....	27
<i>Bielienska H., Kovalenko O., Shynkar T.</i> QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE AND EU COUNTRIES: MEASUREMENT PARAMETERS AND METHODOLOGICAL SUPPORT.....	33
<i>Vysochina N., Gunina L., Diachenko A., Vlasko S., Antoniuk A.</i> PEDAGOGICAL MODEL OF IMPROVEMENT OF SPECIAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF JUDOISTS.....	40
<i>Demchenko O., Davydova M., Larina I.</i> DEVELOPMENT OF CHILDREN'S GIFTEDNESS AS A DIRECTION OF ACTIVITY OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION.....	47
<i>Zhylytsov O., Karpenko A.</i> ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF INFORMATION AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN EMPLOYEES OF UNIVERSITY ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL UNITS	54
<i>Zayachkivska N., Kozlovskiy Yu.</i> PROGNOSTIC ASPECTS OF PROFESSIONAL DIDACTICS DEVELOPMENT: INTEGRATIVE APPROACH.....	58
<i>Loik H.</i> PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE.....	63

<i>Osipova I., Pasternatsky V., Bandura V.</i> MODERN APPROACHES TO THE MODERNIZATION OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF INTRODUCTION OF INNOVATIVE PHYSICAL AND HEALTH TECHNOLOGIES (FITNESS).....	68
<i>Osipova I., Bandura V., Pasternatsky V.</i> OPTIMIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH THE HELP OF VOLLEYBALL CLASSES.....	73
<i>Poluliashchenko I., Tolchieva H., Saienko V.</i> PATRIOTISM AND SOCIAL CAPITAL AS A FAMILY OF INDICATORS OF A PERSON'S PEDAGOGICAL ATTITUDE TO ACTION.....	78
<i>Rudiuk T.</i> UNDERSTANDING FAMILY VOCABULARY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL VIEWS OF V.O. SUKHOMLYNSKY (COMMUNICATIVE-ACTIVITY ASPECT).....	89
<i>Ternopil'ska V.</i> THE CONTENT AND FEATURES OF THE FORMATION OF NATIONAL IDENTIFICATION.....	94
<i>Shvets T.</i> THE GOALS AND OBJECTIVES OF THE TUTORING PROCESS AND TUTORING SUPPORT.....	99

SCHOOL

<i>Voitkiv H.</i> TIME TRANSFORMATION OF THE BASIC CONCEPTS OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE DOCUMENTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS.....	105
<i>Hlinchuk Yu.</i> INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS, WHAT DETERMINES THE FREQUENCY OF CASES OF PHYSIOLOGICAL INJURY.....	111
<i>Drobin A.</i> TECHNOLOGY OF SELECTION OF STRUCTURAL ELEMENTS OF KNOWLEDGE OF THE COGNITIVE COMPONENT OF NATURAL SCIENTIFIC COMPETENCE.....	116
<i>Koehn N., Tong Linge</i> WAYS OF IMPROVING SINGING SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN.....	120
<i>Moiseienko I.</i> STRATEGY AIMED AT SOLVING VESTIBULAR PROBLEMS IN A CHILD OF ASD....	125
<i>Moskalets M., Maidanenko S.</i> BULLYING IN IN PRIMARY SCHOOL.....	131
<i>Pavlyuk N.</i> INTEGRATIVE DIRECTION OF LOCAL EDUCATION CONTENT IN THE GENERAL EDUCATION SCHOOL.....	135
<i>Yakymenko S.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUNDAMENTALS OF WORLD PERCEPTION IN CHILDREN 5-8 YEARS OLD.....	139

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7.091(430)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.1>

М. М. Гуляєва

здобувач, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

АКАДЕМІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У НІМЕЧЧИНІ: ЗМІСТОВИЙ ДИСКУРС В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У статті аналізується сучасний стан професіоналізації освіти дорослих у Німеччині. Академічна підготовка фахівців освіти дорослих та професіоналізація зосереджені на пропозиціях початкової і неперервної освіти в університетах як структурній перспективі, на розвитку професіоналізму окремих педагогів, що працюють з дорослими, як перспективи, пов'язаної із власне предметом дослідження, а також на освітній політиці і соціальних рамках. Ці події розглядаються в контексті їх історичного та актуального розвитку.

Концепція академічної професіоналізації фокусується, з одного боку, на різноманітні кваліфікаційних можливостей в університетах і наукових установах у галузі освіти дорослих. У ході Болонського процесу з'явилися нові формати, які ще більше диференціювали можливості академічної кваліфікації. Паралельно до такої структурної перспективи цей термін також відповідає процесу професіоналізації в контексті академічної початкової і неперервної освіти й підготовки, а також можливостям підвищення компетентності в професійній освітній діяльності для дорослих (суб'єктна перспектива). Ці перспективи закладені у відповідні соціальні процеси, такі як контекст освітньої політики, ринок праці та інституційний вплив.

Проаналізовано історичне становлення академічної професії і реконструйовано розвиток дипломної програми в галузі педагогічних наук з акцентом на освіту дорослих у контексті прогресу освітньої політики, суспільства та освітньої практики в Німеччині.

Висвітлено зміст і проаналізовано взаємозв'язок програм кваліфікації, бакалаврських та магістерських програм підготовки фахівців освіти дорослих. Надано оцінку відповідності змісту, обсягу і якості пропонованого університетами навчального матеріалу цілям та завданням освіти дорослих, а також тенденціям ринку праці.

Розкрито питання професійних знань в освіті дорослих і зв'язку між теорією і практикою, що має особливе значення для андрагогіки з точки зору ефективної академічної підготовки фахівців та успішної професіоналізації окресленої сфери.

Визначено ключові майбутні завдання академічної професіоналізації освіти дорослих у міжнародному контексті.

Ключові слова: *освіта дорослих, фахівець освіти дорослих, андрагог, професіоналізація, академічна підготовка, університет.*

Постановка проблеми. Послідовна розв'язка категорій «професія – професіоналізація – професіоналізм» використовується в сучасному світі для епістемологічно продуктивного трактування понять професійної теорії освіти дорослих. Не останню роль у цій понятійно-категоріальній зв'язці відіграє академічна підготовка фахівців освіти дорослих (андрагогів), яка дуже часто ототожнюється з поняттям академічної професіоналізації освіти дорослих. У німецькомовному світі академічна професіоналізація є суттєвою характеристикою професіоналізації сфери діяльності. Академічна кваліфікація і встановлення академічної дисципліни (у цьому разі андрагогіки) є важливими кроками поряд зі створенням установ або національних асоціацій.

Про академічну професіоналізацію можна говорити тільки тоді, коли університети не тільки передають академічні знання в галузі освіти дорослих і тим самим пропонують формальну кваліфікацію, а й гарантують можливість особистісного розвитку компетентності на цьому етапі. Це означає суб'єктивний розгляд у формі роздумів про науковий зміст та академічні знання, спостережень за практикою і власним практичним досвідом та знаннями, а також переростання в академічну галузь. Формальні і суб'єктивні кваліфікаційні можливості вимагають детального вбудовування у відповідні часові та просторові соціальні умови освіти дорослих.

Особливість академічної підготовки полягає в тому, що вона сама по собі є формою освітньої

практики дорослих, і, таким чином, знання, що передаються в ході навчання, можуть бути відображені на фоні академічної практики. Крім того, викладачі університетів є представниками професії в класичному соціологічному сенсі цього слова, а це означає, що навчальний курс – це місце і середовище, де студенти соціалізуються в професії. Таким чином, розгляд самої програми на здобуття академічного (освітнього) ступеня як можливої сфери практичної діяльності відкриває додаткові можливості для розвитку навичок і забезпечення взаємозв'язку між теорією і практикою. Якщо під розвитком професіоналізму розуміти розвиток компетенцій, закладених у професійній біографії людини, то навчальна програма освіти дорослих утворює важливий етап у цьому процесі розвитку, що триває у взаємодії з практикою і безперервним (академічним) підвищенням кваліфікації.

У Німеччині академічна професіоналізація об'єднує такі три складники або перспективи: програми початкової та неперервної освіти і підготовки в університетах як структурна перспектива; розвиток професіоналізму окремого педагога дорослих як суб'єктної перспективи, пов'язаної з предметом; освітня політика і соціальні рамки.

З професійної точки зору виникає питання про академічні основи процесів професіоналізації в освіті дорослих. Сюди входить питання про запаси знань, результати і методи досліджень у галузі освіти дорослих та їх зв'язок з практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У 1920-і роки освіта дорослих стала предметом теоретичного осмислення в Європі і насамперед у Німеччині. Термін «андрагогіка» отримав велике поширення стосовно проблеми викладання навчальних дисциплін дорослим, а в країні сформувалися плюралістична андрагогічна концепція та потужна андрагогічна школа (I.A. Henschke, V. Kizeke, J.H. Knoll, D. Nittel, E. Nuissl, J. Olbrich, F. Pöggeler, H. Tietgens, R. Tippelt, J. Weinberg).

Більш селективні дослідження, особливо в німецькомовних країнах, вказують на те, що сфера досліджень освіти дорослих як основа академічного викладання продовжує розвиватися в напрямі змістового, професійного та інституційного наповнення (Ludwig and Baldauf-Bergmann 2010). Спроби відобразити структуру запасів академічних знань у галузі освіти дорослих здійснено низкою сучасних дослідників (наприклад, Egetenmeyer 2018; Kärplinger 2015; Rubenson and Elfert 2014; Fejes and Nylander 2014 року), чії роботи публікуються в авторитетних журналах з питань освіти дорослих. Андрагогіка, освіта дорослих і неперервна освіта поки ще далекі від остаточного структурування своєї бази знань, навіть у міжнародній перспективі. Однак останнім часом у Німеччині були зроблені важливі кроки в цьому напрямі через видання низки дуже важли-

вих друкованих посібників (наприклад, «Настільна книга (довідник) для освіти дорослих і подальшої освіти» (“Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung” Tippelt und von Hippel 2018); «Освіта дорослих: базові терміни» (“Erwachsenenbildung in Grundbegriffen” von Dinkelaker und von Hippel 2015); серія книг «Навчальні посібники з освіти дорослих» (“Study Guides in Adult Education” видавництва Budrich-Verlag).

Мета статті – розкрити особливості змістового наповнення підготовки фахівців освіти дорослих у Німеччині, враховуючи історичний контекст розвитку і становлення окресленої галузі в цій країні.

Виклад основного матеріалу. Лише після того, як у ході реального змістово-контекстуального повороту було подолано епізодичне розуміння освіти дорослих, наприкінці 1960-х років був створений окремий дипломний курс з педагогіки, що включав курс навчання в галузі освіти дорослих [7, с. 9]. Це стало «вирішальним кроком на шляху до створення наукової основи і відповідної академічної підготовки кадрів для освіти дорослих» [9, с. 379]. Започаткуванню дипломного курсу в галузі освіти в цей період сприяла перш за все політична і соціальна потреба в педагогічних знаннях і кваліфікованих педагогічних кадрах у контексті освітньої реформи і розвитку соціальної держави та держави загального добробуту. Вагомий внесок у цей процес належить доповіді «Про становище і завдання німецької освіти дорослих» (“Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung”), підготовленої Комітетом Німеччини з освіти та професійної підготовки (1960). Освіта і підвищення кваліфікації дорослих тут були визнані як перманентне громадське (соціальне) завдання і задекларовані як галузь освіти нарівні зі шкільною і професійною освітою.

Потреба в окремому курсі навчання була підкріплена тим фактом, що Німецьке товариство педагогічної науки (Педагогічне товариство Німеччини Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), засноване в 1964 році, створило комісію для розгляду питання про необхідність «фундаментального дослідження і вивчення» освіти і педагогіки як таких, що є загальними для всіх курсів і напрямів педагогічної підготовки [6, с. 302–303]. Перші «Рамкові правила проведення іспитів на отримання диплома в галузі педагогічних наук» були розроблені в цьому контексті і прийняті Конференцією міністрів культури (Kulturministerkonferenz (КМК)) в березні 1969 р. [8]. За аналогією з аналізом Крейвенса (1971) в галузі соціології формування дисциплін також є істотним двигуном академічної професіоналізації в освіті дорослих. Позаяк у 1967 р. на Конференції Ректорів Західної Німеччини (Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK)) і КМК була створена комісія експертів з правил проведення дипломних

іспитів, то створення курсу навчання в університетах і коледжах можна було завершити в найкоротші терміни.

У своєму історичному аналізі Зайтер доходить висновку, що курс навчання «є результатом поєднання найрізноманітніших професійних, практичних і державних інтересів, таких як ревалюційний інтерес представників університетської педагогічної науки до власного курсу навчання, професійний інтерес практиків до академічної підготовки та інтерес держави до модернізації через комплексну освітню реформу, але без категоричного лобіювання з боку установ, що діють у самій сфері діяльності» [10, с. 42]. Можливо, це одна з причин того, що зусилля щодо підвищення кваліфікації в галузі освіти для дорослих між університетами та практичними навчальними закладами в Німеччині тільки почали зближуватися в останні десятиліття, а це ускладнює встановлення зв'язків і взаємне визнання кваліфікацій. З самого початку курс навчання був дуже популярний серед студентів. Складна ситуація на ринку праці, а також економічна і структурна криза 1970-х років привели

до зменшення кількості місць на ринку праці, що в кінцевому підсумку викликало дискусії про скасування цього курсу.

З початком Болонського процесу в 1998 році європейські університети почали шлях реструктуризації навчальних курсів у трирівневу систему навчання (бакалаврат, магістратура та докторантура), як це передбачено політикою в галузі освіти. Це пов'язано з метою створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Для освіти дорослих у німецьких університетах це означало перетворення 4,5-річних дипломних педагогічних програм з акцентом на освіту дорослих на двоступеневу форму: бакалавр (3 роки) і магістр (2 роки). Ця реструктуризація була в основному завершена в Німеччині до 2010 року [5].

У сучасній Німеччині підготовка за цим напрямом – це насамперед бакалаврат зі спеціальності «Науки про виховання» зі спеціалізацією «Освіта дорослих». У 12 університетах країни (Берлін, Кельн, Марбург, Мюнхен, Аугсбург, Фрайбург, Єна та ін.) готують таких фахівців, зміст та структуру підготовки яких відображено у таблиці [1, с. 122–123].

Таблиця 1

Зміст та структура модульних програм навчання фахівців освіти дорослих у сучасній Німеччині

Заклад вищої освіти (університет)	Освітній рівень, кваліфікація	Модулі		Загальна кількість семестрів для здобуття кваліфікації	Загальна кількість кредитних пунктів	Тематичні пріоритети
		Обов'язкові	Додаткові			
1	2	3	4	5	6	7
Universität Augsburg / Університет міста Аугсбурга	Бакалавр педагогіки	1 базовий орієнтувальний модуль	2 доповнені комплексні модулі	6	26	<ul style="list-style-type: none"> – Вступ до освіти дорослих – Педагогічні сфери діяльності і заклади освіти дорослих – Актуальні наукові дослідження – Дидактика і методика освіти дорослих – Планування і менеджмент освіти дорослих – Традиції, тенденції і підходи в сфері освіти дорослих у національній і міжнародній перспективах – Окремі виклики та проблеми освіти дорослих в національній і міжнародній перспективах
Humboldt-Universität zu Berlin / Берлінський університет імені Гумбольдта	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	4	20	<ul style="list-style-type: none"> – Освіта протягом життя з прикладами вибору координаторів – Теорії консультування – Аналіз рекомендацій та контекстних умов
Universität Braunschweig / Брауншвейгський університет	бакалавр педагогіки	2 модулі	–	6	24	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогічна діяльність в організаціях – Практика
Katholische Universität Eichstätt/Ingolstadt / Католицький університет Айхштетінгольштадт	Бакалавр педагогіки	–	3 модулі	6	30	<ul style="list-style-type: none"> – Вступ до теоретичних основ освіти дорослих – Компетенції особистісної діяльності – Організаційні компетенції для діяльності

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Pädagogische Hochschule Freiburg / Педагогічний університет міста Фрайбурга	BA Erziehungs-wissenschaft	2 модулі	2 модулі	8	25	– Поєднання (взаємозв'язок, взаємовплив) соціальної педагогіки та освіти дорослих – Керівництво, управління і менеджмент – Дидактика
Friedrich-Schiller-Universität Jena / Єнський університет імені Фрідріха Шиллера	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	3	20	– Професійний підхід до педагогіки – Історія освіти, постаті і персоналії – Планування, фінансування, менеджмент установ
Universität zu Köln / Кельнський університет	бакалавр педагогіки	–	1 модуль	2	6 або 12	– Роль освіти дорослих у сфері освіти – Формальна і неформальна освіта – Профілі діяльності і функції педагогів для дорослих
Universität Landau / Університет Ландау	бакалавр педагогіки	–	4 модулі	14	45	– Освіта на підприємстві та розвиток персоналу – Дидактика і дослідження
Philipps-Universität Marburg / Марбурзький університет імені Філіппа	бакалавр педагогічних наук	1 модуль	1 модуль	4	27	– Базові поняття та вступ до освіти дорослих – Професійні вимоги до діяльності в сфері освіти дорослих – Освіта молоді, дорослих та літніх людей – Освіта протягом життя
Universität der Bundeswehr München / Мюнхенський університет Бундесверу	бакалавр педагогічних наук з акцентом на міжкультурній діяльності, медіа (ЗМІ) та освіти дорослих	1 модуль	1 модуль	5	19	– Вступ / Основи – Теорія і практика – Умови і сфери роботи – Застосування знань
Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Вестфальський університет імені Вільгельма в Мюнстері	бакалавр педагогіки	–	2 модлі	6	25	– Поєднання (взаємозв'язок) з позашкільною освітою молоді – Наукові розробки і біографічні методи дослідження – Набуття (отримання) педагогічних навичок для діяльності
Eberhard Karls Universität Tübingen / Тюбінгенський університет Еберхарда і Карла	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	5	24	– Вступ / Основи – Поєднання (взаємозв'язок, взаємовплив) із соціальною педагогікою – Організаційні компетенції для діяльності

До прикладу, програма бакалаврату «Педагогіка» («Науки про виховання») зі спеціалізацією «Освіта дорослих» в Університеті міста Аугсбурга, започаткована ще 2014 р., має таку структуру навчання [1, с. 87–88]:

I. Обов'язкові модулі:

– базові модулі (58 кр.): «Основні поняття (терміни) і основні проблеми педагогіки», «Педагогічна антропологія», «Теорії виховання й освіти», «Теорії соціалізації», «Історичні і суспільні основи виховання й освіти», «Педагогічні базові компетенції (навички)», «Розвиток педагогіки як науки»;

– методичний модуль (12 кр.): «Основи квалітативного і квантитативного методів дослідження», «Практична орієнтація планування, концепція і проведення студентського дослідницького проекту»;

– модуль «Практика» (10 кр.) передбачає 270 год. практичної роботи;

– орієнтувальні модулі (12 кр.): «Вступ до педагогіки дитинства та юності», «Вступ до освіти дорослих»;

– заключний модуль (18 кр.).

II. Модулі на вибір:

– Модуль для поглиблення «Освіта дорослих» (20 кр.) складається з двох частин:

1 модуль: «Національні та інтернаціональні основи освіти дорослих»; «Актуальні виклики і проблеми освіти дорослих»;

2 модуль: «Дидактика і методика»; «Менеджмент освіти»; «Маркетинг і робота з громадськістю».

– Додатковий предмет (18 кр.), наприклад: «Освіта для активної громадянської участі»; «Педагогіка охорони здоров'я»; «Міжкультурна педагогіка».

Окрім того, за вибором (2 з 4 дисциплін) студенти вибирають для вивчення такі предмети, як: «Філософія», «Політологія», «Соціологія», «Психологія».

В Університеті міста Єна з 2010 року впроваджується додаткова спеціалізація «Освіта дорослих» для студентів, що навчаються за програмою підготовки вчителів. Обсяг навчання становить 15 академічних годин, що дорівнює 8 навчальним курсам. Тематичними «сферами» (модулями, предметами) навчального плану є [2, с. 89]: «Теоретичні основи освіти дорослих», «Установи та організації освіти дорослих», «Історія освіти дорослих», «Міжнародна та міжкультурна освіта дорослих», «Особливості навчання дорослих», «Групи учасників та окремі галузі освіти дорослих».

У контексті Болонського процесу в Німеччині з'явилися нові формати досліджень і проекти, які охоплюють ці аспекти європейської політики в галузі освіти та освіти дорослих зокрема. До них належать, наприклад, магістерські програми академічної неперервної освіти, орієнтовані на людей з професійним досвідом. Тут, наприклад, створені курси дистанційного навчання, як у Технічному університеті Кайзерслаутерна [2]. Сюди також належить можливість визнання досвіду роботи як неформально набутих компетенцій. Інша форма – аспірантура (докторантура), яка включає в себе координаційні центри з питань освіти для дорослих. До такої форми належить, наприклад, дослідницька навчальна група у Галле-Віттенберзькому університеті імені Мартіна Лютера [3], яка призначена для фахівців-практиків. Крім того, існують магістерські програми, що з точки зору змісту і структури орієнтовані як на майбутніх, так і на нинішніх фахівців-практиків у галузі освіти дорослих та забезпечують їм академічну підготовку і подальшу кваліфікацію з широкого кола питань, пов'язаних з освітою дорослих (наприклад, Берлінський університет імені Гумбольдта). Крім того, існують проекти зі створення транснаціональних європейських магістерських програм у галузі освіти дорослих (European Master in Adult Education, European Master in Lifelong Learning), які, однак, стикаються з великими фінансовими,

організаційними і адміністративними проблемами забезпечення кваліфікаційної наступності.

Факультет та ін. у своєму аналізі освітніх програм для дорослих стверджують, що спеціалізована освіта дорослих в основному знаходиться в магістерських програмах, хоча деякі з них мають досить специфічний профіль (наприклад, організаційний розвиток, вища освіта, європейська освіта для дорослих) [5]. У програмах бакалаврату питання освіти дорослих часто інтегровані всього лише в кілька модулів або навіть у кілька курсів. Аналіз змісту модулів у навчальних програмах з освіти дорослих, проведений Егетенмайер, показує, що питання дидактики та методології в освіті дорослих як окремих та самостійних модулів частіше зустрічаються в програмах бакалаврату (наприклад, з педагогічної науки або педагогіки), але іноді вони пов'язані з іншими сферами навчання (наприклад, позашкільною освітою молоді) [4]. Лише в кількох університетах був чітко інтегрований практичний модуль з дидактики, у якому можна передбачити поєднання наукових знань і практичних умінь.

Можна проводити відмінність між магістерськими курсами, які мають назву «Освіта для дорослих/Неперервна освіта», і магістерськими курсами, в яких модулі або курси з акцентом на освіту для дорослих інтегровані в інші навчальні курси (зазвичай з назвою «Педагогіка», «Педагогічні науки»). Це також відображено в обсязі кредитних пунктів, який в першому випадку становить близько 84 кредитних пунктів, тоді як в інтегрованих моделях кредитні пункти можуть бути менше 20 [4]. Ці відмінності можна розуміти як такі, що викликані різною кадровою забезпеченістю в галузі освіти дорослих в окремих закладах вищої освіти (ЗВО), а також різною сферою викладання, яку ці галузі освіти дорослих забезпечують на рівні бакалаврату, з одного боку, та магістратури – з іншого.

Порівняння назв модулів і курсів навчальних програм з основним навчальним планом показує, що практично жодна з навчальних програм не може охопити всі теми освіти дорослих, згадані в основному навчальному плані. Це не обов'язково означає, що ці теми не викладаються. У деяких навчальних курсах назви модулів сформульовані настільки широко, що залежно від наявності та попиту можуть бути встановлені різні акценти. Майже всі основоположні моменти навчання пропонуються в навчальному розділі «Теорія, дослідження і загальні умови освіти/неперервної освіти дорослих», сформульованому в базовому навчальному плані. Приблизно в половині ЗВО є більше одного курсу з предмета «Професійна компетентність в дії». Ця ситуація може вказувати на те, що є університети, які пропонують кращу академічну базу знань і слабо

пов'язані з практикою в освіті дорослих. Однак той факт, що окремі курси чи предмети, присвячені професійній компетентності, існують, вказує на те, що вони, принаймні, орієнтовані на парадигму придатності до працевлаштування в рамках Болонського процесу.

Загалом бакалаврським і магістерським програмам підготовки фахівця освіти дорослих потрібен спільний знаменник, який може полягати в утвердженні та прийнятті власне концепції людини, в тому, що освіта дорослих має гуманістичне ядро і тому має бути соціально, гуманно, економічно й екологічно відповідальною. Професіоналізм педагога для дорослих проявляється і в тому, що він може як теоретично, так і практично втручатися у функціонування та структуру системи освіти суспільства і, відповідно, активно формувати її. Таким чином, академічна професіоналізація включає в себе також розвиток відповідної педагогічної самосвідомості, що в кінцевому підсумку є метою різних бакалаврських і магістерських програм у майбутньому.

Висновки і пропозиції. За тривалий час визнання й існування сфери освіти дорослих як актуальної та необхідної в Німеччині відбулася еволюція підходів до професійної підготовки фахівців освіти дорослих, що нині підтверджується наявністю розгалуженої мережі дослідницьких андрагогічних центрів (навчальні центри при університетах, Німецьке товариство педагогічної науки (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE) та ін.). Болонський процес і європейська освітня політика докорінно змінили академічну професіоналізацію освіти дорослих за останні десятиліття і призвели до створення абсолютно нових структур навчання. Що стосується академічної професіоналізації, а також програм навчання і підвищення кваліфікації, розроблених у цьому контексті в університетах і наукових установах, то такі структурні зміни мають велике значення, адже передбачають: орієнтацію на компетентність; визнання і сертифікацію неформально та інформально придбаних компетенцій; створення прозорості та системи переходів студентів; розвиток якості й управління; формування структури через проєктне фінансування.

Для вирішення цих завдань важливо не розглядати зусилля щодо академічної професіоналізації як одностороннє завдання науки. Швидше, співпраця між наукою, практикою, політикою в галузі освіти і професійними асоціаціями, спілками може розумітися як необхідна відправна точка для подальшого розвитку практики, професійної сфери освіти дорослих, а також андрагогіки як дисципліни освіти дорослих. Ця співпраця забезпечить взаєморозуміння і зміцнення зв'язків між учасниками про-

цесу освіти дорослих. Це зміцнення (зокрема, у фінансовому та правовому плані) стосується неперервної освіти дорослих, розширення можливостей кар'єрного зростання в цій сфері та подальшого розвитку академічних здібностей викладати дорослим учням.

Загалом, зміст підготовки андрагога в Німеччині забезпечує та уможливорює виконання його педагогічних завдань, які полягають у плануванні, супроводі, моніторингу й оцінці програм і конкретних пропозицій; проєкт-менеджменті; викладацькій діяльності; діяльності референта; консультативній роботі; дослідницькій діяльності; роботі з розвитку організації, підприємства; сприянні розвитку персоналу; роботі з громадськістю; маркетинговій діяльності та ін., що своєю чергою відповідає стрункій системі потенційних місць роботи фахівця освіти дорослих у цій країні.

Список використаної літератури:

1. Звіт за результатами II етапу «Розробка концептуальних та змістово-методичних основ спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017 р. / авт. колектив Петрюк І.М., Тимчук Л.І., Федірчик Т.Д., Кобилянська Л.І., Звоздецька В.Г., Гуляєва М.М. Чернівці, 2017. 124 с.
2. Arnold R., & Lermen M. Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: UTB, 2012. S. 201–212.
3. Dewe B. Graduiertenkollegs als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus'. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler : UTB, 2012. S. 171–181.
4. Egetenmeyer R. Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, No. 22(3), 2015. S. 32–34.
5. Faulstich P., Graeßner G., & Walber M. Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider, 2012. S. 29–38.
6. Horn K.-P. Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des

- Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In H.J. Abel et al. (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999. S. 295–317.
7. Krüger H.-H., & Rauschenbach T. (Hrsg.). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 286 s.
8. Lüders Chr. *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik*. Weinheim, 1989.
9. Olbrich J. *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Budrich, 2001. 400 s.
10. Seitter W. *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bielefeld: WBV, 2007. 200 s.
-

Huliaieva M. Academic training of adult education professionals in Germany: content discourse in historical retrospective

The article analyses the current state of professionalization of adult education in Germany. The academic training of adult education specialists and professionalization focuses on the proposals for primary and continuing education in universities as a structural perspective, on the professional development of individual adult educators as a subject related perspective, and on educational policy and social frameworks. These events are considered in the context of their historical and current development.

The concept of academic professionalization focuses, on the one hand, on the diversity of qualification opportunities in universities and academic institutions in the field of adult education. During the Bologna Process, new formats have emerged that further differentiated academic qualifications. In addition to this structural perspective, the term also refers to the professionalization process in the context of academic primary and continuing education and training as well as competence development opportunities in vocational adult education (subjective perspective). These perspectives are embedded in relevant social processes such as educational policy context, labour market or institutional influence.

The historical development of the academic profession is analyzed and the development of the Diploma Programme in Pedagogy is reconstructed, with a focus on adult education in the context of progress in education policy, society and educational practice in Germany.

The content is presented and the relationship between qualification programmes, bachelor's and master's degree programmes in adult education is analyzed. The content, scope and quality of educational material offered by universities are assessed to ensure that the content, scope and quality of the material is in line with the goals and objectives of adult education as well as with labour market trends.

The question of professional knowledge in adult education and the connection between theory and practice has been revealed, which is of particular importance for andragogy in terms of efficient academic training of specialists and successful professionalization of the defined area.

The central future challenges of academic professionalization of adult education in an international context have been identified.

Key words: *adult education, adult education specialist, andragogue, professionalization, academic training, university.*

УДК 37.017:305](09)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.2>**С. О. Лавренко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**А. В. Федорова**студентка факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ У СВІТОВІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито питання становлення гендерного підходу у світовій та вітчизняній освітній практиці. Розглянуто питання жіночої освіти як фактора розвитку суспільства, проаналізовано погляди видатних педагогів минулого на жіночу освіту.

У сучасних умовах відсутності кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями виховання статево-рольової поведінки серйозно ускладнюється. Встановлено, що еволюція гендерного підходу почалася з появою праобразу перших соціальних інститутів, в яких здійснювалося виховання і навчання дітей. Стать дитини була орієнтиром у виборі стратегій навчання і виховання протягом довгого часу. У хлопчиків виховували мужність, стійкість, рішучість, у дівчаток – ніжність, турбота, терпіння, що сприяло вирішенню основного завдання – виживання людства як біологічної системи.

Взято до уваги, що це відбилося на гендерно-асиметричній системі освіти, орієнтованій переважно на навчання і виховання хлопчиків та юнаків. Видатні філософи і педагоги Я.А. Коменський, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо наголошували на необхідності жіночої освіти та констатували її наглядову концепцію.

Показано, що розвиток жіночої освіти відбувався дуже повільно. Домашнє виховання орієнтувалося на виховання матері і обов'язкового навчання грамоті не передбачало. Акцентовано, що перші освітні установи для дівчаток (школи при монастирях) створюються з VIII ст. в Європі та з XI ст. в Україні. У них отримували знання, які необхідні для постригу. Перше жіноче училище, в якому черниць навчали читання, письма, співу та рукоділля, було відкрито в Києві при Андріївському монастирі наприкінці XI ст.

Спільною рисою вітчизняних та західних жіночих шкіл є те, що ці школи, відкриті при монастирях, існували недовго і, як правило, зникали разом з їх ініціаторами.

Подальший розвиток жіноча освіта отримала у XVIII ст. зі Смольного інституту. Наголошено, що до початку XX ст. склалася паралельна система чоловічої і жіночої освіти. Спільне навчання з початку XX ст. було зумовлено проголошенням рівних прав між чоловіками і жінками як наслідком політичних змін у державі, а школи з роздільним навчанням стали елітними. Проаналізовано, що впродовж XX ст. гендерна диференціація спостерігається частково у шкільній та додатковій освіті.

Ключові слова: гендерний підхід, стать людини, освіченість, освітні установи, жіноча освіта.

Постановка проблеми. Становлення особистості істотно залежить від того, наскільки вимоги, які висуваються школою, будуть адекватними можливостям дітей. У сучасних умовах недиференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, розмивання кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями статеві соціалізація здійснюється без належної педагогічної уваги, в результаті чого виховання статево-рольової поведінки серйозно ускладнюється. Тому доцільним буде звернення до історичного досвіду гендерного підходу у світовій та вітчизняній освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендерна освіта вирішує безліч важливих соціальних завдань, і необхідність її розвитку не викликає сумнівів. Сутність гендеру, теорію і методоло-

гію гендерних досліджень вивчали О. Васи́лега, О. Вороніна, І. Горошко, І. Жеребкіна, О. Ільченко, О. Здравомислова, І. Сидоренко, Г. Тьомкіна та ін. Питання гендерного виховання і гендерної освіти в працях розглядали В. Васютинський, К. Веселовська, С. Вихор, Т. Говорун, О. Ільїна, В. Каган, О. Кікінежді, Я. Коломинський, І. Кон, В. Кравець, О. Луценко, А. Мудрик, Н. Павлушенко, А. Палій, В. Черняхівська, О. Шарган та ін. Теоретичну і практичну готовність до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління досліджували Л. Булатова, І. Кльоцина, Л. Міщик, Л. Штильова та ін.

Мета статті – узагальнити досвід гендерного підходу у світовій та вітчизняній освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Розробка гендерного підходу в сучасній освітній практиці

належить до нового напрямку в педагогічній науці, однак є підстави стверджувати, що його еволюція почалася з появою праобразу перших соціальних інститутів, в яких здійснювалося виховання і навчання дітей.

Протягом великого відрізка історії домінуючою категорією у виборі стратегій виховання і навчання виступала стать дитини, згідно з якою вишкочувалися зміст освіти і форми його реалізації. У хлопчиків виховували мужність, стійкість, рішучість тощо – якості, пов'язані з фізичними характеристиками статі (м'язова сила, різкість рухів, висока швидкість пересувань і тощо). Ці якості визначали свого часу закріплення за чоловіком соціальних функцій воїна, мисливця. У дівчатках заохочувалися ніжність, турбота, терпіння тощо, їм прищеплювалися навички, що відповідають їх біологічній природі і тим функціям, які в більшості соціумів традиційно закріплювалися за жінками – функція матері, хранительці вогнища тощо. Такий розподіл сприяв вирішенню основного завдання – виживання людства як біологічної системи. Подальший розвиток суспільства дуже урізноманітнив і ускладнив соціальну сторону організації життєдіяльності людини, закріплюючи в громадському облаштуванні ієрархічну диференціацію за ознакою статі. У більшості соціумів чоловіки займали привілейоване порівняно з жінками положення. У суспільній свідомості впродовж тисячоліть різними соціальними інститутами (релігією, державою, сім'єю) закріплювалися уявлення про природні нерівності чоловіка і жінки.

Філософи і психологи особливо визначали відмінності в чуттєвій (Ж.-Ж. Руссо, Б. Пере) та інтелектуальній сферах (Е. Кант, Ф. Ніцше) [1]. На думку Е. Канта, така нерівність забезпечує існування суспільства. Чоловік врівноважує жіночі недоліки, таким чином створюється гармонійна пара, в якій чоловічі і жіночі початки відіграють взаємодоповнюючу роль.

Такі уявлення знайшли відображення в розвитку та становленні системи освіти, яка у світовій практиці спочатку була гендерно-асиметричною – орієнтованою переважно на навчання і виховання хлопчиків та юнаків.

Разом із тим, як показує історичний аналіз, розвиток суспільства і становлення національних культур найтіснішим чином пов'язані з жіночою освіченістю і ставленням до питань жіночої освіти. Зокрема, Катерина II вважала, що освіта жінок дасть змогу поліпшити породу батьків і матерів, підняти добробут народу [3; 6].

Повноцінне виконання соціальної ролі матері, виховательки передбачає володіння певними знаннями з догляду і виховання дітей, а так само навчання їх елементарних знань, у тому числі грамоти. У педагогіці на це першим звернув увагу Я.А. Коменський у книзі «Материнська школа» (1632 р.).

Однак розвиток жіночої освіти відбувався повільно. Спочатку дівчатка і дівчата із середніх і нижчих верств отримували домашнє виховання, орієнтоване на їх підготовку до виконання обов'язків дружини, матері та всю атрибутику, яка пов'язана з цими соціальними ролями. Навчання грамоти не заборонялося, але не було обов'язковим.

Розглядаючи поширення жіночої освіти як прогресивну тенденцію розвитку суспільства, варто зазначити, що протягом більшої частини свого існування вона була орієнтована на реалізацію наглядної концепції. Обґрунтування доцільності її застосування можна знайти в працях філософів і педагогів епохи Просвітництва (Д. Дідро та ін.) [2]. Зокрема, Ж.-Ж. Руссо визначав базові умови природного жіночого виховання:

- 1) домашнє виховання, скорочення до мінімуму контакту із зовнішнім світом і суспільством;
- 2) виховання жінок для материнства;
- 3) безперервність виховання, в процесі якого функції батька-вихователя після заміжжя жінки переходять її чоловікові. Ж.-Ж. Руссо вважав, що таким чином у дівчині потрібно виховувати покірність, готовність засвоїти чужі погляди, навіть якщо вони не збігаються з її власними [4–5].

Відсторонення дівчат і жінок від освіти (середньої і вищої) зумовлювалося не тільки природною нерівністю (чуттєвою та інтелектуальною), але й турботою про жіноче здоров'я, бо жінка «із середнім мозком може досягти інтелектуального рівня середнього чоловіка тільки за рахунок свого здоров'я, емоцій і морального стану» [1, с. 84]. Крім того, доступ жінок до вищої освіти, призведе до втрати ними здатності до відтворення – найбільшого репродуктивного обов'язку, накладеного на жіноче тіло.

Велика роль у жіночій освіті належала церкві. У створюваних нею школах і училищах використовувалися роздільна і спільна форми навчання і виховання хлопчиків і дівчаток.

Поряд із діючими освітніми установами для хлопчиків і юнаків, у VIII ст. в Європі з'явилися перші освітні установи для дівчаток – школи при монастирях, де вихованок навчали таких знань, які необхідні для постригу. Черниці ж вміли писати, читати, отримували знання з медицини. Монастирі того часу були центрами жіночої освіти, так само жінкам була недоступна освіта в університетах, які почали організовуватися в Європі з XI ст.

В історії нашої країни перші згадки про освітні установи при жіночих монастирях датуються XI ст. і пов'язані з просвітницькою діяльністю княжни Анни Всеволодівни – сестри Володимира Мономаха. За її участю в 1086 р. у Києві при Андріївському монастирі було відкрито перше жіноче училище, в якому черниць навчали читання, письма, співу та рукоділля. Донька Чернігівського князя Єфросинія в заснованих нею жіночих

монастирях навчала грамоти, письма, церковного співу не тільки черниць, але і дівчат-мирянки [1; 3]. Однак відкриті при монастирях жіночі школи жили недовго і, як правило, зникали разом з їх ініціаторами. Це було властиво не тільки вітчизняним жіночим школам, але й західним. Водночас в X ст. у православ'ї діяла установка на навчання всіх дітей, незалежно від статі.

Велике значення в розвитку освіти мали суспільно-економічні реформи, що проводилися Петром I. Вони справили непрямий вплив на розвиток освіти жінок – дворянські сім'ї отримали змогу запрошувати вчителів, гувернанток і бонн для навчання дівчаток іноземних мов, танців і музики, світських манер, рукоділля. За статути світських шкіл (математичних і навігаторських наук, інженерних, медичних тощо), в них могли навчатися хлопчики і дівчатка, однак батьки останніх використовували це право в рідкісних випадках.

У другій половині XVIII ст. отримувала поширення практика навчання і виховання дітей із привілейованих сімей у приватних пансіонах. У пансіонах практикувалися як роздільні, так і спільні форми навчання і виховання.

У Російській імперії жіноче виховання з формально-історичної точки зору починається зі створення в 1764 р. в Петербурзі Смольного інституту – Виховного товариства шляхетних дівчат [4; 6].

Зі Смольним пов'язана діяльність І. Бецького і К. Ушинського. Ідея І. Бецького про створення ліберальної освіти припускала також і розвиток системи жіночої освіти. Ним був розроблений звіт програм і планів, де відображена зацікавленість І. Бецького у створенні умов для різнобічного розвитку хлопчиків і дівчаток. Навчання в Смольному інституті під час керівництва ним І. Бецького включало не тільки практико-орієнтовані предмети, але й читання іноземних книг, художні та фізичні заняття. Дівчаткам викладали правила доброго виховання і доброзвичайність, Закон Божий, російську та іноземні мови, малювання, музику, танці, шиття, в'язання, географію, історію, словесні науки.

Продовжуючи інноваційні традиції І. Бецького, К. Ушинський доклав чимало зусиль для демократизації жіночої освіти. Ним були введені новий навчальний план, заснований на невеликій кількості предметів, предметні уроки, практична робота учнів із фізики. Крім того, був організований новий педагогічний клас.

Після відкриття в Петербурзі Смольного інституту в багатьох провінційних містах почали відкриватися аналогічні освітні установи. Це свідчить про те, що жіноча освіта поступово ставала значущим сегментом загальної системи освіти Росії.

До кінця XIX – початку XX ст. склалася досить розгалужена, паралельна система чоловічої і жіночої освіти, заснована на статево-рольовому

підході, для якого характерна наявність жорстких сформованих гендерних систем, а саме:

1) орієнтація на виховання в душі жорсткого (зумовленого природою) вибору статевої ідентичності;

2) орієнтація на «особливе призначення» чоловіка і жінки;

3) заохочення видів діяльності, відповідних статі;

4) вибір видів поведінки з огляду на статево-приналежність;

5) засудження відступів від традиційних патріархальних моделей устрою суспільства;

6) підстава необхідності і доцільності роздільного за статтю навчання [3–5].

Однак зміна соціально-економічної ситуації, спричиненої розвитком продуктивних сил, призводить до переосмислення положення ролі жінки в суспільстві. Була висловлена думка, що виховувати треба особистість, а не половину. Прогресивним для того часу стала постановка питання про необхідність перегляду змісту освіти дівчаток і дівчат, обсяг і глибина якої доти поступалися аналогічним показникам чоловічих освітніх установ.

Об'єктивною соціальною передумовою для розвитку шкільної та вищої жіночої освіти стало масове залучення жінок до трудової та громадської діяльності.

Початок XX ст. характеризується кардинальними політичними змінами, які відгукнулися проголошенням рівних прав чоловічого і жіночого населення, в тому числі і в галузі освіти.

У травні 1918 р. в Росії було введено обов'язкове спільне навчання. Перехід на роздільне навчання відбувався поступово. У 1943 р. в Росії було введено роздільне навчання хлопчиків і дівчаток у початковій школі і на заняттях із допризовної військової підготовки, яка починалася з 5 класу [1; 4].

Школи з роздільним навчанням вважалися елітними. В їх навчальних планах передбачалося поглиблене вивчення іноземних мов, школи мали бути оснащені військово-навчальним, спортивним, лабораторним обладнанням. У чоловічих школах передбачалося значно збільшити лабораторні та практичні роботи з фізики, хімії, біології. Директорами чоловічих шкіл мали бути чоловіки, жіночих – жінки. Однак часто школи очолювали жінки (реалії воєнного та повоєнного часу).

Реформа ще тривала, коли на початку 50-х років XX ст. відновилася дискусія з приводу доцільності роздільної форми навчання. Висловлювалася думка, що роздільне навчання неповною мірою виправдало себе – якість середньої та неповної середньої освіти не вийшла на очікуваний рівень. Однак, згідно зі статистичними даними, рівень успішності у школах із роздільним навчанням був вищим, ніж у спільних.

З 1954 р. у загальноосвітніх школах роздільне навчання дітей та підлітків, за винятком уроків праці, перестало мати масовий характер [1; 4]. Але при цьому продовжили функціонувати суворовські і нахімовські училища, орієнтовані на ранню професіоналізацію вихованців із метою підготовки до майбутньої військової служби в офіцерському званні. Разом із тим у системі додаткової освіти через специфіку окремих видів спорту та мистецтва гендерна диференціація була необхідною умовою навчання. Існували спортивні команди, хореографічні, вокально-хорові колективи хлопчиків та дівчаток.

З кінця 70-х рр. ХХ ст. можна було спостерігати стихійну гендерну диференціацію під час формування класів вирівнювання, а з 1992 р. – класів компенсуючого навчання, які нерідко склалися тільки з хлопчиків.

Висновки і пропозиції. Отже, еволюція гендерного підходу в сучасній освітньо-виховній практиці почалася з появою праобразу перших соціальних інститутів, в яких здійснювалося навчання і виховання дітей. Поштовхом до розвитку нових напрямів у гендерній педагогіці та розробці гендерного підходу в освіті є політичні та соціально-економічні реформи в суспільстві. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні умов реалізації гендерного підходу у формуванні поведінки різних вікових груп школярів та студентської молоді.

Список використаної літератури:

1. Вихор С. Гендерне виховання: паралелі крізь століття. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2003. Том ХІІ. С. 82–90.
2. Ільїна О. Гендерне виховання в концепції Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168) С. 117–121.
3. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. 2011. № 3. С. 22–30.
4. Сидоренко І.В., Василега О.Ю. Гендерний підхід в освіті: соціально-культурні та психолого-педагогічні аспекти. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Випуск 35. С. 401–410.
5. Татаурова-Осика Г.П. Психологічні умови подолання гендерних стереотипів професійної компетентності. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. Випуск 18. С. 746–757.
6. Черняхівська В. В. Історичний досвід становлення української моделі гендерного паритету. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2016. № 10. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1012>

Lavrenko S., Fedorova A. Implementation of the gender approach in world and domestic educational practice: historical aspect

The article reveals the question of formation of a gender approach in world and domestic educational practice. The issue of women's education as a factor in the development of society is considered, the views of prominent teachers of the past on women's education are analyzed.

In modern conditions of the lack of boundaries between female and male social roles in the education of gender-role behavior is seriously complicated. It is established that the evolution of the gender approach began with the appearance of the prototype of the first social institutions in which the studying and education of children was carried out. The sex of the child has been a guide in the choice of studying and education strategies for a long time. Courage, resilience, determination were brought up in boys, tenderness, care, patience were brought up in girls, which contributed to the solution of the main task – the survival of mankind as a biological system.

It is taken into account that this is reflected in the gender-asymmetric education system, focused mainly on the studying and education of boys and young people. Outstanding philosophers and teachers J.A. Comenius, D. Diderot, J.-J. Rousseau emphasized the need for women's education and stated its supervisory concept.

It is shown that the development of women's education was very slow. Homeschooling was based on upbringing of the mother and did not require compulsory literacy. It is emphasized that the first educational institutions for girls (schools at monasteries) were created in the VIII century in Europe and from the XI century in Ukraine. They taught the knowledge necessary for taking the veil. The first women's school, in which nuns were taught reading, writing, singing and needlework, was opened in Kiev at St. Andrew's Monastery in the late eleventh century.

A common feature of domestic and Western women's schools is that these schools, opened at monasteries, did not last long and usually disappeared with their initiators.

Further development of women's education was in the XVIII century from the Smolny Institute. It is emphasized that a parallelly existing system of male and female education was formed by the beginning of the XX century. Since the beginning of the twentieth century there was joint education due to the proclamation of equal rights between men and women as a result of political change in the state, and schools with separate education became elite. It is analyzed that gender differentiation is observed partly in school education and in additional education during the twentieth century.

Key words: gender approach, sex, education, educational institutions, women's education.

УДК 37.022(44)Ален:101.1
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.3>

М. Є. Мартьянова

старший викладач кафедри іноземних мов
Запорізького державного медичного університету

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ АЛЕНА ТА ОЛІВ'Є РЕБУЛА

Статтю присвячено дослідженню ідей французьких педагогів Алена (1868–1958) та Олів'є Ребула (1925–2002). У статті визначено мету філософії освіти, представниками якої є обидва освітянина. Приділено увагу основним паралельним педагогічним поглядам вчених.

Першим принципом є виховання ввічливості і поваги, який необхідний в умовах мультикультурного суспільства для підтримки мирного співіснування та терпимості до інакодумства. Другим принципом є точне формування ідей та власної позиції, яку описано як фундаментальну навичку учнів. Вказано, що найкращим способом для досягнення цієї мети є написання есе обсягом у дві сторінки. Зазначено, що вивчення лексичного поняття слова та правильне його використання допомагає уникнути комунікативних непорозумінь та зменшити ризик маніпуляцій. Висвітлено зв'язок ставлення до освіти з правильним трактуванням професійних понять. Наступним питанням є наповнення навчального матеріалу. Обидва вчених є представниками гуманітарного профілю, що пояснює направленість їх рекомендації щодо цієї проблеми. Французькі педагоги погоджуються з думкою, що найкращим джерелом для вивчення гуманітарних дисциплін є художня література. Уважний розгляд героїв, їх життєвий вибір та його наслідки роблять учнів більш підготовленими до вирішення життєвих завдань. Особливу увагу віддають ретельному аналізу байок, що сприяє кращому розумінню метафоричних значень. Доведено, що вивчення класичних творів, які відображають несучасні погляди, сприяє розвитку критичного мислення. Четвертим спільним дослідженням вчених є вивчення педагогічного дискурсу. Зазначено, що педагогічний дискурс під впливом економічних факторів частково запозичує рекламну лексику для привернення уваги. З'ясовано, що Олів'є Ребул вважає таку тенденцію загрозливою, пояснюючи це нетривалим ефектом, який мають методи зацікавлення, та відсутністю тренувань вольових якостей. Відповідно, обґрунтовано висновок, що ідеї Алена і Олів'є Ребула залишаються актуальними і нині.

Ключові слова: філософія освіти, ввічливість і повага, методи навчання, педагогічний дискурс, художня література.

Постановка проблеми. Освіта є одним із пріоритетів будь-якої держави, адже без розвитку освіти неможливий економічний, політичний або культурний розвиток. Початок ХХІ ст. є переломним періодом, коли людство переходить на новий рівень життя, разом із тим стикаючись із низкою проблем. Питання достовірності й якості великої кількості інформації, нових методів цифрового навчання є актуальними для сучасного освітянина. З розвитком нових технологій ми спостерігаємо збільшення попиту на альтернативні види освіти, такі як онлайн-курси та різноманітні комп'ютерні програми. Але їх ефективність залежить від вольових зусиль учнів та належної бази. Методи, які формують ці якості, чудово представлені в педагогіці представників філософії освіти. Завдання філософії освіти полягає в поєднанні методологічного апарату педагогіки з різноманітними світоглядними концепціями філософії. Одним з яскравих представників цього педагогічного напрямку Франції є Алєн (Еміль-Огюст Шартє), який пропагував методи мислення, що базувалися на формуванні в учнів вольових та моральних якостей. Ідеї Алєна про

пацифістську педагогіку та роль вивчення гуманітарних дисциплін у формуванні інтелектуальної особистості вплинули на вчених, які продовжили його дослідження. Одним із послідовників Алєна був французький філософ та професор Університету гуманітарних наук Стразбурга О. Ребул (1925–1992), який впроваджував ідеї Алєна у практику та наводив докази його позачасової актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розглядають Алєна як педагога і філософа, досліджуючи: впровадження пацифістських ідей в освіту (А. Баррал, Г. Біанка, Б. Жакоміно, Р. Магіорі, Р. Фераро), взаємозв'язок філософії й освіти (Т. Болман, М. Хєпо, Р. Ховал), вплив художньої літератури на становлення інтелектуальної особистості (Д. Перно, С. де Саці), методи формування вольових якостей учнів (Б. Бім-Бад, Ф. Форей). Дослідженню окремих аспектів педагогіки О. Ребула також присвячені праці (Р. Дурет, Р. Пайот, А. Ром).

Мета статті – проаналізувати, охарактеризувати пріоритетні принципи педагогічні концепції Алєна й О. Ребула та оцінити їх актуальність.

Виклад основного матеріалу. Обидва вчених є представниками філософії освіти, адже їхні світоглядні теорії мали за мету формування вільної, всебічно розвиненої, гармонійної особистості, яка завдяки вольовим зусиллям могла існувати у злагоді з природою та суспільством у період постійних модифікацій.

Вивчаючи роботи Алена «Судження про освіту» [5], «Судження про літературу» [6], О. Ребула «Філософія освіти» [10] та присвячену їм публіцистичну літературу, ми виділили ключові паралельні напрями в педагогічних концепціях вчених.

Першою з них є питання про **виховання ввічливості і поваги** під час освітнього процесу. На думку Алена, виховання цих принципів впливає на здатність людини уникати конфліктних ситуацій та виховувати терпіння до інакodomства [5]. Найкращим способом побачити наслідки нехтування культури спілкування та ознайомитися з навичками ефективної комунікації Алєн вважає вивчення історії, а саме причини виникнення військових конфліктів. Вчений наводить приклад Наполеона, чий згубна поведінка та нетерпіння спричинили війни та смерть по всій Європі [5]. О. Ребул погоджується зі своїм попередником щодо важливості популяризації пацифістських принципів у навчанні, особливо ввічливості. Він вважає, що сучасне демократичне суспільство з його мультикультурністю базується на повазі. Демократичне суспільство – це громадяни, які є «свідомими, автономними особистостями» [9, с. 10]. Кожне суспільство має особливості та цінності, які залежать від епохи та культури. Прикладом сучасних європейських цінностей є боротьба за гендерну рівність, що не притаманно азіатському світу. Саме тому для гармонізації та виховання взаємоповаги та терпіння освіта має базуватися на загальнолюдських цінностях, які, за думкою О. Ребула, становлять «загальний культурний мінімум», тобто виказування вільного судження з можливістю мирного спілкування як із прихильниками твоїх поглядів, так і з опонентами [9, с. 11]. Завдяки роз'ясненню закономірності ввічливого спілкування та поважного ставлення до оточуючих відбувається інтеграція учнів як громадян суспільства з високим рівнем моральних та культурних властивостей. Також невід'ємною властивістю продуктивного спілкування є володіння мовою та вміння правильно формулювати власні думки.

Наступною тотожною позицією обох педагогів є проблема **формування ідей та власної позиції**. Особливу увагу Алєн уділяв пошуку ефективного методу, який допоміг би учню правильно виражати свої думки. Враховуючи власний досвід, Алєн доходить висновку, що найкращим завданням є написання есе, в якому учень практикується висловлюватися стисло та лаконічно. На

основі вивчення стилю вченого встановлено, що він використовував такий підхід до написання своїх власних праць, обсяг яких не перевищував двох сторінок. Сприйняття світу Алєн зводить до судження, і саме тому ігнорування навчання правильно його виказувати призводить до помилкових поглядів. Французький вчений підкреслював, що кожний новий вираз не є окремим реченням, а виникає як висновок попереднього аргументу. В усному мовленні досить важко виказувати свої думки логічно та послідовно, саме тому Алєн наполягає на важливості письмових вправ на початку навчання. Під час написання твору або есе учні мають більше часу для роздумів та аналізу коректності своїх ідей, разом із тим вчитель має більше можливості допомогти виправити помилки та направити на пошук правильної стилістичної структури [5].

Якщо Алєн приділяв увагу розробці різноманітних методів навчання, а саме правильного виказу думок, то О. Ребул досліджував наслідки понять, які не мають визначеної детермінації та можуть вільно трактуватися. Насамперед це стосувалося педагогіки, бо напрям освіти та результат залежать від правильного розуміння поняття. О. Ребул наголошує, що багато років ціль школи полягала у передачі знань від вчителя до учня. Нині є велика кількість інформаційних джерел, які можуть виконувати цю функцію, і саме тому школа має змінюватися та модифікуватися. У зв'язку з активним пошуком нових методів навчання поширюється думка, що класична шкільна освіта протистоїть стихійності, творчості та свободі. Враховуючи це, О. Ребул намагається розкрити причини такого ставлення до шкільної освіти. Вчений пропагує уважно ставитися до метафор та змістового значення слова. Як приклад, він аналізує фразу «передавати знання», яка асоціюється з класичним навчанням, щоб пояснити вузьконаправленість цієї дії. Слово «передача» означає залучення агента (в цьому разі викладача) та пасивного отримувача (студента). У контексті навчання інформація має бути не лише отримана, але й обдумана та інтегрована в практичну площину, що є необхідною умовою сучасного навчання [10, с. 13]. Саме тому навчальні заклади, які асоціюють викладання як «передачу знань», не можуть надати учням освітні послуги, які допоможуть успішно інтегруватися в сучасне суспільство. Водночас вчений розглядає сучасний слоган «вчитися навчатися», який передбачає оволодіння учнями методами пошуку інформації та алгоритмами її використання [10, с. 14]. У цій ситуації вчений застерігає від відмови класичних методів, наголошуючи на тому, що не варто забувати про зміст, інформацію, яку необхідно вивчати, а деяку і напам'ять.

Наступне питання, яке порушують французькі вчені, полягає в **наповненні навчального мате-**

ріалу. Ален неодноразово наголошував на тому, що найкращим навчальним матеріалом для гуманітарних дисциплін є вивчення класичних творів. У своїй роботі «Судження про літературу» вчений розглядає літературні твори французьких, англійських та російських класиків та вказує на приклади, які можна використовувати при вивченні літератури, французької мови, історії, філософії, політології, риторики та культурології [6]. Велику роль у пізнанні дійсності людини, згідно з Аленом, відіграє розуміння та розпізнавання метафори. Саме тому при вивченні класичних творів необхідно приділяти увагу осмисленню метафоричних значень, що через мовні категорії відображають картину світу. О. Ребул погоджується зі своїм колегою та додає, що ціль навчання полягає в тому, щоб навчити учня ставити нові проблеми, надавати інформацію, над якою він навіть не задумувався, навчити черпати ідеї з різних сфер. Вчений приводить приклад вивчення байок, які з психологічної точки зору тяжкі для дитячого розуміння, але їх мета полягає у виявленні хитрощів, обману, жорстокості та поясненні їх наслідків [10, с. 12]. Таким чином, на заняттях літератури учнів вчать моральним принципам та завуальовано описують ситуації, з якими неодмінно зіштовхнуться в майбутньому та дають теми для загальної дискусії та рефлексії.

Дедалі більше вчених порушують питання критерії відбору літератури, яка викладається в навчальних закладах. Як і Ален, О. Ребул впевнений, що класичні твори, художні та наукові, мають обов'язково вивчатися у школі та університеті. Ален підкреслює значення художньої літератури, стверджуючи, що всі романи психологічні. Особливо він виділяє роботи Бальзака та Стендаля, які характеризуються стислим стилем та «впорядкованим вираженням думки» [6]. Вчений заявляє, що «художня література вчить передавати одну й ту саму ідею різними стилістичними способами, насолоджуватися різноманітністю мови та роздумувати над контекстом» [6]. Своєю чергою його колега заявляє, що класичні твори дають змогу розширювати кругозір, спонукаючи учнів розглядати сфери, які до певного періоду їх не цікавили. О. Ребул наводить приклад «Республіки» Платона, який описує освіту як життєвий вибір. Згідно з цим трактатом, для формування інтелектуальної людини необхідно 50 років, але більшість не досягає необхідного рівня. Грецький філософ пропонував світову ієрархію, яка ґрунтується не на економічних, а на інтелектуальних принципах [9, с. 12]. Такий підхід відрізняється від сучасного, оскільки учні та студенти вивчають не лише популярні та успішні ідеї великих людей та вчених, але й розглядають дискутовані гіпотетичні питання, що змушує мислити незаангажовано та критично.

Обидва вчених вивчали **педагогічний дискурс** та експериментували над впровадженням різноманітних методів педагогічної майстерності. Розмірковуючи щодо останнього, Ален зазначає, що досить часто молоді викладачі в бажанні отримати позитивну «віддачу» від аудиторії починають «загравати» з нею. Це призводить до домінування ігрових методів навчання, які, на думку Алена, мають більш розважальний характер, ніж пізнавальний. Своєю чергою французький викладач надавав перевагу прийому контрастної поведінки під час уроку, змінюючи захоплене читання матеріалу з відчуженістю, яка інтригує учнів та привертає їх увагу [5]. Будучи представником наступного покоління, О. Ребул зазначав зміну тенденцій в освітньому дискурсі, а саме популяризацію рекламних термінів. Прикладом використання рекламної лексики може слугувати такий популярний педагогічний термін, як «мотивація», який прийшов від рекламного дискурсу [10, с. 14]. Порівняємо мету педагогічного і рекламного дискурсу. На думку О. Балдіної, головною ціллю реклами є привернути увагу до будь-якого предмета або об'єкта, надати інформацію про товар чи послуги для їх успішної реалізації [1, с. 5]. М. Кухта визначає педагогічний дискурс як комунікативну діяльність, що реалізується в навчальному спілкуванні, де акцент ставиться на стимулювально-мотиваційне спрямування. Найпопулярнішу рекламну модель, запропоновану Е. Левісом, частково вбачаємо в сучасній освіті. Вона складається з таких етапів: привернути увагу, викликати інтерес, викликати бажання, дати аргументи на користь товару або послуг, спонукати купувати або скористатися послугами [3, с. 4].

Як ми бачимо, ціллю обох дискурсів є стимулювання. З появою великої кількості інформації та технічних можливостей дедалі частіше постає питання про проблему зацікавленості учнів. Популяризація ігрових методів демонструє, що освіта починає копіювати рекламну модель. На заняттях вчителі намагаються привернути увагу учнів «гарною картинкою» або новизною сучасних технологій, але, як показує практика, ця техніка має недовготривалий ефект. О. Ребул передбачив такий результат, вважаючи, що «нова освіта» швидка, суб'єктивна та характеризується домінуванням професійного навчання над гуманітарним, що призводить до більшої соціальної нерівності [8, с. 501]. Згідно з Аленом та О. Ребулом, філософія освіти має всі необхідні засоби для уникнення цієї проблеми, адже її мета полягає у вивченні як філософських питань (наприклад, характер знань, які варто викладати, освітньої рівності та справедливості тощо), так і проблем, що стосуються конкретної освітньої політики та практики (наприклад, продуктивність стандартизованих навчаль-

них програм та тестування, соціальний, економічний, правовий та моральний аспекти конкретних механізмів фінансування, обґрунтування рішень щодо навчальних програм тощо). Ідеї Алена базувалися на вченні великих філософів: Сократа, Платона, Декарта, Монтеня, Гегеля, що, за словами О. Ребула, є відправною точкою у формуванні філософії виховання [8, с. 502]. Таким чином, класична філософія вчить краще розуміти проблеми сучасного світу, даючи змогу аналізувати вже доведені гіпотези. Взаємодія філософії та освіти завжди приводила до певного вектора соціального, культурного та духовного розвитку.

Висновки і пропозиції. Отже, вивчивши ідеї французьких філософів і педагогів Алена та О. Ребула, робимо висновок, що обидва вчених досліджують принципи структури освітньої системи та виявляють їх роль у житті суспільства з метою мирного співіснування та взаєморозвитку з природою. До пріоритетних принципів їх концепцій можемо зарахувати:

1) виховання ввічливості й поваги, які є необхідними якостями, що сприяють не лише успішному спілкуванню та розвитку демократії, але й виховують терпимість до інакомислення;

2) коректне, логічне формування ідей та точне використання понять, що допомагає уникнути комунікативних девіацій та зменшити ризик маніпуляцій;

3) якість навчального матеріалу, що формує світогляд учнів. Вивчення класичної художньої літератури, яка описує велику кількість людських характеристик та життєвих ситуацій, робить учнів більш підготовленими до вирішення життєвих завдань;

4) проблема активного використання рекламного дискурсу в освітньому просторі, що призводить до популяризації методів, заснованих на ефекті зацікавлення, та зменшує мотивацію дітей до виконання складних занять.

Як ми бачимо, зазначені пункти націлені на формування вільної особистості, яка володіє критичним мисленням, вольовими та комунікативними навичкам, які є фундаментальними в сьгоднішньому суспільстві. Перспективним

є продовження дослідження щодо використання ідей французьких вчених для вивчення проблематики лексичного поняття як необхідного компонента комунікативної компетенції учнів.

Список використаної літератури:

1. Балдіна О.В. Рекламный дискурс в контексте профессионального образования: вып. квалиф. раб. / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2017. 60 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/156948577.pdf>. (дата звернення 13.08.2020).
2. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.
3. Куликова Е.В. Языковая специфика рекламного дискурса. *Вестник ННГУ*. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-spetsifika-reklamnogo-diskursa>. (дата звернення: 13.08.2020).
4. Alain Propos de litterature. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_de_litterature/alain_propos_litterature.pdf. (дата звернення: 22.03.2018).
5. Alain Propos sur l'éducation. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf. (дата звернення: 14.09.2017).
6. Barral A. Etude sur la violence éducative dans "Pédagogie enfantine" et "Propos sur l'éducation" URL: <https://sites.google.com/site/philonewton/les-philosophes-et-la-violence-educative/alain-cela-sent-le-refectoire>. (дата звернення: 15.10.2018).
7. De Sacy S. Alain et la lecture. *Esprit*. 1960. № 283 (4). P. 661–675.
8. Druet, Pierre-Philippe. L'élan humain ou l'éducation selon Alain (L'enfant, 16) by Olivier Reboul. *Revue Philosophique De Louvain*. 1978. Vol. 76, № 32. P. 499–503.
9. Rauch A. Olivier Reboul. *Revue EP.S*. 1991. № 229. P. 9–14.
10. Reboul O. La philosophie de l'éducation. Paris : Humensis, 1986. 127 p.

Martianova M. Comparative characteristics of pedagogical concepts of Alain and Olivier Reboul

The aim of the article is to study the ideas of French pedagogues Alain (1868–1958) and O. Reboul (1925–2002). The aim of philosophy of education, the representatives of which both scientists were, is determined. The author pays attention to the similar pedagogical views.

The first principle is the development of respect and politeness, which is necessary for creating multicultural society where peaceful co-existence and tolerance for dissent dominate. The second one is the accurate formulation of ideas and own positions, which are described as fundamental learning skills. It is said that the most effective way for the goal is to write an essay of two pages volume.

It is emphasized that the studying of lexical concept and its correct using helps to avoid communicative misunderstandings and reduce the risk of manipulations. The connection between the attitude towards the education with the correct interpretation of professional concepts is studied. The next question is the content of educational material. Both scientists are the representatives of humanitarian disciplines which explains the direction of their recommendations to the problem. The French pedagogues express the opinion that the best

source for learning humanitarian disciplines is fiction. The thoughtful analysis of characters, their life choice and its consequences make pupils more prepared to solve life's problems. Great attention is paid to the study of fables, which promotes the better understanding of metaphoric meanings. It is proved that the studying of classical works, which reflect outdated views, promotes the development of critical thinking. The forth scientists' common research is the examining of pedagogical discourse. It is noted that pedagogical discourse partially using advertising vocabulary to attract attention. This tendency was considered dangerous as it based on the short-term effect of methods of interest and lack of willpower training. According to the research, it was concluded and substantiated that Alain and O. Reboul's ideas remain relevant today.

Key words: *Philosophy of education, politeness and respect, learning methods, pedagogical discourse, fiction.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 005.951:159.9.07:005.591.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.4>

В. В. Апухтіна

аспірантка кафедри соціальної та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ НА ПОНЯТТЯ «КЕРІВНІ ФУНКЦІЇ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Стаття присвячена вивченню широко вживаного у сучасній психології поняття «керівні функції» (executive functions), що охоплює генезис виникнення, змістові характеристики та структуру.

З метою реалізації ефективного наукового дискурсу наголошено потреба в адаптації форми змісту цього зарубіжного поняття до умов вітчизняного досвіду. Описані підходи до розуміння керівних функцій як узагальнювального поняття, що позначає сукупність вищих процесів регуляції, планування та контролю цілеспрямованої поведінки людини – структурно-функціональний аспект діяльності, має безпосереднє відношення до діяльності лобних відділів кори головного мозку. Міждисциплінарний погляд на таке явище формується за допомогою аналізу психологічних, нейрофізіологічних та нейропсихологічних досліджень, що пояснюють передумови, структуру та особливості проявів керівних функцій у особистісній та поведінковій сферах психіки людини.

Проаналізовані та співвіднесені тенденції використання терміна «керівні функції» в розрізі зарубіжної та вітчизняної наукової думки. Автор зауважує зміни змісту поняття та виокремлює базові, фундаментальні складники, необхідні у теоретичному та емпіричному вивченні сутності феномена та особливостей прояву у різноманітних суб'єктів та умовах. Звернено увагу на пройдені труднощі на шляху до концептуалізації знання про керівні функції, їх структуру та матеріальне втілення, що виявлялось у суперечностях про мозкову організацію керівних функцій та методів діагностики, що потребували чіткого визначення суті та компонентів цього психологічного явища. Зазначені поточні суперечні питання.

У статті наводяться ключові етапи формування та розвитку поглядів на керівні функції, що були пов'язані з дослідницькою діяльністю вчених у напрямках когнітивної психології та нейрофізіології нормотипового та порушеного розвитку. Порушується проблема психологічної, нейропсихологічної діагностики керівних функцій, що проявляється у складності дослідити такі функції, які вміщують та організують усі види довільної та цілеспрямованої психічної діяльності.

Ключові слова: керівні функції, виконавчі функції, лобні відділи кори, цілеспрямована поведінка, психічні процеси.

Постановка проблеми. Необхідність використання точної та однозначної термінології притаманна всім сферам наукового пізнання, зокрема, психології та педагогіці. Явища психічної дійсності знаходять відображення у певних понятійних формах, що становлять основу наукового способу мислення, адекватного професійного спілкування, можливості передавати й переймати теоретичний, емпіричний досвід. На сучасному етапі розвиненої системи способів обміну інформацією через міжнародну, міжкультурну взаємодію наукової спільноти, через засоби інформаційних технологій особливої уваги заслуговує аспект чіткого розуміння спеціалістами термінів та їх змісту. Різниця понятійного значення, певні суттєві аспекти визначень, відмінність теоретико-методологічної бази концепцій можуть викликати значні труднощі на шляху

міжнародної колаборації з обміну досвідом та організації психологічних досліджень. Наприклад, одними з таких спірних понять і досі залишаються «свідомість» у сфері загальної й когнітивної психології, а також «фактор» – у нейропсихології.

Останніми роками у зарубіжних дослідженнях усе частіше трапляється поняття “executive functions” (EF). Це комплексне поняття використовується для позначення системи когнітивних процесів (робоча пам'ять, увага, гальмування реакцій на стороні, стимули, самоспостереження, саморегуляція, ініціювання), які належать до вищих когнітивних функцій, здійснюють контроль, регуляцію підпорядкованих функцій, а також зумовлюють цілеспрямованість поведінки та прогнозування наслідків. Це окреслює необхідність дослідження феномена керівних функцій для вивчення загаль-

них та специфічних закономірностей їх розвитку в різні періоди, за різних умов, що утворить сприятливе підґрунтя успішного психолого-педагогічного впливу та корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Унікальна здатність людини до здійснення складних цілеспрямованих форм поведінки й управління власною активністю все частіше стає об'єктом вивчення вчених різних галузей знань. До цього моменту накопичений значний обсяг робіт, що торкаються проблематики процесів управління індивідом власною поведінкою у варіантах типового розвитку й порушеного онтогенезу.

У вітчизняних джерелах можна зустріти декілька варіантів перекладу «виконавчі функції» (Г. Віленська, В. Григор'єва, М. Ковязина, Н. Пушина, О. Тхостов та ін.) та «керівні функції» (Т. Ахутіна, Л. Добриніна, Т. Ємельянова, Р. Мачинська, О. Канжин, О. Семьонова та ін.). Професор Т. Ахутіна визнає найбільш доречним варіант «керівні функції», що перекликається з роботою Е. Голдберга і підкреслює домінуючий характер прояву функцій у діяльності головного мозку, поведінки людини. Однак у форматі цієї статті вважаємо за необхідне дотримуватися оригінальної назви – «executive functions» (EF).

На рівні мозкової організації ці складні, комплексні функції прийнято вважати такими, що відповідають лобним відділам кори головного мозку (О. Лурія, Н. Корсакова, D. Benson, K. Pribram, D. Stuss.), які ще часто називають «диригентом» мозку. Проте шлях закріплення за цими зонами їх функціонального значення був сповнений протиріч. За цей довгий час формувалось поняття, що стоїть за явищем керування індивідом власної поведінки, змінювались погляди та підходи, намагались відмежувати EF від інших психічних процесів.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – вивчення та аналіз етапів розвитку поняття «керівні функції» в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Представники нейрофізіології вперше почали виокремлювати EF та пов'язувати їх з діяльністю лобних відділів. Одним з перших L.P. Gratiolet описував лобні відділи як субстрат «мозку, що регулює», «верховний орган головного мозку» людини [2, с. 97]. Таке висловлювання не дало раціонального наукового пояснення феномена, але наштовхнуло дослідників вивчати явище з психо-морфологічного боку. Також відповіддю на припущення L.P. Gratiolet стали роботи авторів, що заперечували визначну роль лобних відділів і пов'язували інтелектуальну діяльність з комплексною роботою всього мозку, а не окремих його зон. Представниками теорії антилокалізації стали К. Монаков, F.L. Goltz, J. Loeb, L. Luciani, Н. Munk.

Невролог Дж. Джексон висунув припущення щодо ієрархічного підходу до побудови нервових центрів, згідно з яким складні форми психічної діяльності мають розглядатися, виходячи з рівня їх побудови [3, с. 72]. Вагомий внесок у розуміння процесів регуляції діяльності з нейропсихологічної точки зору, роботу лобних відділів кори в нормі та у разі уражень мозку зробив О. Лурія. Його досягнення в розвиток нейронауки мають широке визнання серед вітчизняних та зарубіжних дослідників (Т. Ахутіна, Ю. Мікадзе, J. Cohen, E. Miller, T. Shallice тощо). Зокрема, вчення про функціональні блоки мозку розкриває будову, принцип організації та роботу окремих колаборацій відділів головного мозку задля виконання певних функцій. Перший блок – енергетичний, другий – блок прийому та переробки інформації, третій блок – програмування, регуляції та контролю.

За концепцією О. Лурія третій блок мозку виконує програмування задумів та цілей психічної діяльності, здійснює частковий та повний контроль поведінки, що зумовлене анатомічною будовою зон, наявністю чисельних кірково-кіркових, кірково-підкіркових нейронних зв'язків у передніх відділах півкуль (моторні, премоторні, префронтальні відділи кори лобних відділів) [2, с. 115], що вказує на структурні та функціональні особливості, характерні для сучасних поглядів на EF. Також описана картина проявів, притаманна для органічних уражень лобних відділів, це «лобний синдром», синдром порушення програмування, регуляції та контролю, описаного у теорії системно-динамічної локалізації вищих психічних функцій (О. Лурія, Н. Корсакова, Л. Московичюте, Є. Хомська), що включає різноманітні порушення з боку всіх психічних процесів, які проявляються в інертності, реактивності, труднощах контролю та довільності, порушенні формування намірів та контролю діяльності.

Проте й досі тривають дискусії з приводу співвідношення функцій лобних відділів та EF. Низка науковців ставлять під сумнів лобну природу EF (M. Alexander, M. Emerson, N. Friedman, A. Howerter, A. Miyake, D. Stuss, D. Tranel, T. Wager, M. Welsh, A. Witzki). Акцентується, що «практично неможливо визначити, які ураження префронтальних лобних відділів не впливають на стан EF, і паралельно з цим рідко розглядають їх порушення, що не корелює з дисфункцією префронтальних відділів мозку» [10, с. 126]. Розглядаються випадки, коли ураження префронтальних відділів не поєднувалось зі зниженням EF, і навпаки.

Незважаючи на таку розбіжність анатомічної основи й нейропсихологічного конструкту, лобні відділи продовжують пов'язувати з EF, а також робити висновки про стан розвитку таких зон через дослідження програмування, регуля-

ції та контролю (J. Campbell, L. Duke, J. Duffy, A. Kaszniak) [5, с. 79].

Своєю чергою мозковими механізмами інтелектуальної поведінки зацікавилась і наукова спільнота. D. Broadbent розробляє підхід до розподілу автоматичних та підконтрольних процесів під час мовлення та мислення. W. Schneider, R. Shiffrin продовжили дослідження й продемонстрували якісну відмінність між режимами обробки інформації: автоматичним та контрольованим пошуком. Крім того, розширили підхід D. Broadbent поняттям вибіркової уваги, що досить близьке за значенням до EF.

M. Posner та C. Snyder роблять внесок у дослідження проблеми довільності психічних процесів, ввівши поняття «когнітивний контроль» [4, с. 275]. За допомогою терміна вони узагальнюють припущення, що є окремий вид уваги, що відповідає за концентрацію уваги на певних об'єктах навколишнього середовища. A. Baddeley, S. Della запропонували подібну систему для робочої пам'яті. Однак зауважили, що також необхідно виокремити «центральный виконавчий» компонент, який дасть змогу маніпулювати інформацією у короткотривалій пам'яті. Запропонована багатоконпонентна модель робочої пам'яті A. Baddeley, G. Hitch включає: центрального виконавця, фонологічний цикл та аудіопросторовий цикл, у яких центральний виконавець здійснює відбір інформації. Однак великого поширення термін «робоча пам'ять» набув після роботи E. Galanter, G. Miller, K. Pribram, де він посів місце серед компонентів EF [3, с. 72].

Стосовно феномена уваги як виду організації психічної діяльності висловлювався T. Shallice. У своїх дослідженнях він зробив припущення, що увага керується «системою нагляду», яка має властивість нехтувати автоматичною реакцією на користь запланованої поведінки, що лежить в основі планів, намірів. Поступово було досягнуто консенсусу, і системі контролю відвели місце передньої частки кори – префронтального відділу.

Отже, дослідження, виконані в русі когнітивної психології, зробили значний внесок у розуміння сутності явища EF, збагатили уявлення й сприяли розвитку наукового інтересу до проблеми. Серед досліджень можна відзначити ті, що сформулювали систему поглядів: традиційний когнітивний підхід до поділу обробки інформації на автоматичний, контрольований пошук (W. Schneider, R. Shiffrin), введення поняття «когнітивний контроль» (M. Posner, C. Snyder), а також розробку теорії робочої пам'яті (A. Baddeley, G. Hitch).

Перераховані події досягнень наукової думки психологічного, нейропсихологічного та фізіологічного напрямів стали передумовами появи терміна, що зміг би відобразити досліджуване явище. Тому K. Pribram у 1975 році першим ввів

термін “executive function”, через який затвердив лобну природу функції. K. Pribram доводить, що кора лобних відділів тісно пов'язана з реалізацією виконавчих програм у разі потреби підтримувати стан мозку за умови недостатності в обробці передумов та результатів поведінки [8, с. 312].

Вибір назви поняття був зумовлений тогочасною комп'ютерною термінологією, що співвідноситься з програмами «гнучкого порядку сповіщення», які застосовувалися для встановлення послідовності та відстеження процедур у контекстно залежному вигляді, і так він відрізняв процеси управління від суворо ієрархічних програм без контексту. З того часу численна кількість понять входила до цього узагальнювального терміна “executive function”, роблячи його все більш складним у трактуванні.

Проте слід зазначити, що закріплення сталого поняття за терміном “executive function” мало певні труднощі реалізації. Особливо чітко це продемонстровано на прикладі дослідження зазначених функцій у проєкті Measurement and Treatment Research to Improve Cognition In Schizophrenia (MATRICS), що був присвячений вивченню та реабілітації когнітивних функцій у разі шизофренії. Вибір критеріїв дослідження був зроблений на користь робочої пам'яті та осмислювання (вирішення проблемних ситуацій), причому методики були вибрані без урахування префронтального навантаження [9, с. 42].

Описаний випадок підкреслює, наскільки важливими виступають критерії, складники вказаних фактичних тестових змінних, що використовуються для вимірювання показників. Схожа ситуація сталась з терміном «когнітивний контроль», який було визначено через такі чотири компоненти, як: робоча пам'ять, вибір реакції, гальмування реакції та переключення між завданнями. Отже, цей термін частіше почав використовуватися у літературі задля опису результатів таких самих тестів, що раніше були визначені іншими критеріями.

Але до часу, коли K. Pribram брав участь у започаткуванні поняття «робоча пам'ять» та запропонував підхід до розуміння EF, уже було досягнуто необхідного базису в розпізнаванні значних клінічних, фундаментальних аспектів організації лобних відділів кори головного мозку у роботах D. Benson, J. Fuster, C. Jacobsen, W. Halstead, M. Mishkin, A. Luria, S. Sanides, D. Stuss, H. Teuber.

Одне з перших визначень поняття “EF” вводять нейропсихологи D. Stuss та D. Benson: «EF – значущі здібності, що найчастіше відносять до функцій лобних відділів і які активуються у нових, не закріплених у досвіді ситуаціях, що вимагають оригінальних рішень. До EF належать антиципація (прогнозування), постановка цілей, планування, контроль, використання видів зворотного зв'язку»

[7, с. 244]. Таке визначення має низку подібностей до сучасних уявлень про функції, більшість з яких будується на: деталізації складових компонентів; описі контексту, де вони проявляються; прив'язці до певних мозкових структур. М. Lezak запропонував модель EF, до якої відніс: вольовий компонент; планування; цілеспрямованість дії; ефективну реалізацію програми, дії. А також висунув гіпотезу щодо взаємозв'язку кожного компонента з певним поведінковим набором. Однак більшість визначень не дає чітких відповідей на питання диференціації EF від інших психічних процесів (навіть якщо відповідні функції включаються в роботу психічних процесів за певних умов).

Проблематика визначення відмінностей між психічними (невиконавчими) та виконавчими функціями й досі зберігає актуальність. Найсуттєвішим фактором залишається відсутність єдиної сукупності критеріїв для створення меж змісту поняття. Отже, у науковій літературі трапляються різні варіанти визначення структурних компонентів EF. Аналізуючи доробки вчених, можна класифікувати їх за частотою використання [1]:

- постановки цілей (P. Burgess, J. Fuster, M. Lezak, R. Knight, T. Shallice, D. Stuss);
- планування (M. Lezak, P. Rabbitt, T. Shallice), прогнозування (D. Benson, M. Lezak, D. Stuss);
- гнучкості установок (S. Goldstein, M. Lezak, D. Loring, J. Naglieri, P. Rabbitt);
- гальмування та контролю імпульсів (M. Lezak, R. Knight, D. Stuss);
- підтримки дієздатності та пригнічення сторонніх впливів (M. Lezak, R. Knight, P. Rabbitt, D. Stuss);
- корекції помилок та самоконтролю (S. Goldstein, M. Lezak, J. Naglieri, T. Shallice.);
- розподілу уваги (M. Lezak, D. Loring);
- робочої пам'яті (P. Burgess, J. Fuster, S. Goldstein, J. Naglieri, T. Shallice).

Розглянемо шлях кристалізації поняття через подолання труднощів з визначенням, а також зупинимось на формуванні деяких поглядів на структурні компоненти виконуючих функцій більш детально.

Когнітивний психолог P. Rabbitt пов'язав труднощі визначення диференціальних критеріїв з відсутністю специфічної форми поведінки, яку б могли ідентифікувати як прояв EF. На його думку, ця складність зумовлена особливим статусом функцій, вираження через них сутності процесів регуляції (саморегуляції) поведінки. Тому деякі дослідники (M. Lezak, D. Norman, T. Shallice та ін.) у роботах описують їх як процеси найвищого рівня, які виконують функцію організатора базових процесів. Саме тому функції виділяються як самостійні, проте спостерігається, як вони включені в різноманітні форми поведінки, інтегровані в інші психічні процеси.

A. Horton, C. Reynolds запропонували розглянути окремо від «загального знання» через низку особливостей. Одним з доводів стало те, що EF виражають здатність до планування діяльності у різних формах і, що важливо, у різних умовах (адаптивність поведінки).

Своєю чергою загальне знання виявляється через запам'ятовування сукупності об'єктивних фактів. Такий тезис знаходить відображення у роботах психолога О. Матюшкіна про репродуктивний та продуктивний типи пізнавальної діяльності. Описуючи репродуктивний тип, автор характеризує його складники як адаптивні форми активності, різні види мотивації. Зазначає, що репродуктивна система задіяна у формуванні стереотипної поведінки, а також навичок, звичок тощо. З іншого боку, продуктивний тип пізнавальної діяльності в основі має мотиваційний компонент – пізнавальні потреби, а процеси розуміння замикають цикл дії, утворюючи в результаті унікальний продукт діяльності, якого не існувало раніше.

Пізніше A. Horton, C. Reynolds також висловлюють думку про включення EF у процес прийняття рішень, планування дій, утворення оригінальних моторних програм, що адаптуються до зовнішніх вимог замість пасивного збереження інформації.

Феномен EF розглядався не тільки в розрізі когнітивної психології. S. Goldstein та J. Naglieri [6, с. 237] побудували дослідження, в основу якого був взятий поведінковий аспект. Вони вирішили виходити з положення про одиничність феномена виконавчих функцій, концептуалізоване як ефективність здобуття знань особистістю. Як приклад наводить здатність вирішення будь-яких питань за допомогою таких процесів, як: увага, емоційна регуляція, гнучкість зміни установок, контроль гальмування, формування наміру, планування, організація, самоконтроль та робоча пам'ять.

Висновки і пропозиції. Отже, можемо зробити висновок, що за наявності різноманіття поглядів на складові елементи EF простежується спільний напрям ходу наукової думки. Відзначена важлива роль керівних функцій в організації та реалізації складної цілеспрямованої поведінки людини, що впливає на можливість виконувати індивідуально та соціально значущі програми.

Процеси у складі функцій визначаються різними колами вчених по-різному, однак у результаті вони тією чи іншою мірою відіграють роль організатора поведінки та беруть участь у реалізації цілеспрямованих актів поведінки на етапах:

- ініціювання (постановки цілей, контролю імпульсів);
- підготовки (планування, прогнозування);
- регуляції, контролю виконання (контролю, переключення, використання зворотного зв'язку, пригнічення супутніх впливів).

Протягом останнього століття насиченням значення терміна "EF" займалась велика кількість дослідників психологічної, нейропсихологічної, неврологічної галузей знань. Кожен з них вносив своє бачення в природу явища, властивості та складники. Проте сучасний стан розробки питання окреслює перспективні напрями дослідження теми: формулювання чіткого універсального понятійного апарату, мозкову локалізацію функцій, складові компоненти (обов'язкові та факультативні) та укладення валідних методик діагностики керівних функцій на цій основі.

Список використаної літератури:

1. Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия. *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12.html#e3>.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Москва : Издательство Московского университета, 1962. 432 с.
3. Anderson P. Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*. No. 8 (2). July 2002. Pp. 71–82.
4. Denckla M.B. *A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. Attention, memory, and executive function* / Paul H. Brookes. Baltimore, 1996. Pp. 263–278.
5. Duke L.M., Kaszniak A.W. Executive functions in degenerative dementias : A comparative review. *Neuropsychology Review*. 2000. No. 10 (2). Pp. 75–99.
6. Goldstein S., Naglieri J., Princiotta D., Otero T.M. Introduction: A History of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct. *Handbook of Executive Functioning* / ed. S. Goldstein, J.A. Naglieri. New York : Springer Science + Business Media, 2014. 567 p.
7. Miller G., Galanter E., Pribram K.H. *Plans and the Structure of Behavior*. New York : Holt, Rinehart and Winston. 1960. 226 p.
8. Pribram K.H. The primate frontal cortex-executive of the brain. *Psychophysiology of the Frontal Lobes* / ed. Pribram K.H., Luria A.R. New York : Academic Press. 1973. Pp. 293–314.
9. Robert M. Bilder. Dialogues in Clinical Neuroscience. 2012. 14(1). Pp. 39–47.
10. Tranel D., Anderson S.W., Benton A. Development of the concept of "executive function" and its relationship to the frontal lobes : *Handbook of Neuropsychology*. Amsterdam : Elsevier, 1994. Vol. 9, pp. 125–148.

Apukhtina V. Formation and development of concept of "executive functions" in psychological and pedagogical research

The article is devoted to the study of the concept of "executive functions" widely used in modern psychology, which covers its genesis of origin, content characteristics and structure.

In order to implement an effective scientific discourse, the need to adapt the form of content of this foreign concept to the conditions of domestic experience is emphasized. Approaches to the understanding of managerial functions as a generalizing concept are described, which denotes a set of higher processes of regulation, planning and control of purposeful human behavior – structural and functional aspect of activity, and is directly related to the frontal cortex. An interdisciplinary view of this phenomenon is formed through the analysis of psychological, neurophysiological and neuropsychological studies that explain the preconditions, structure and features of the manifestations of managerial functions in the personal and behavioral spheres of the human psyche.

The tendencies of using the term executive functions in the context of foreign and domestic scientific thought are analyzed and correlated. The author notices changes in the content of the concept and identifies the basic, fundamental components necessary in the theoretical and empirical study of the essence of the phenomenon and the peculiarities of manifestation in various subjects and conditions. Attention is drawn to the difficulties and ways to conceptualize knowledge about executive functions, their structure and material implementation, which manifested itself in contradictions about the brain organization of executive functions and diagnostic methods that required a clear definition of the essence and components of this psychological phenomenon. The current controversial issues are indicated.

The article presents the key stages of formation and development of views on executive functions, which were related to the research activities of scientists in the areas of cognitive psychology and neurophysiology of normative and impaired development.

Key words: executive functions, frontal cortex, purposeful behavior, mental processes.

УДК 378.147:615.8-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.5>**О. О. Беспалова**

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Т. В. Бугаєнко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ю. А. Курнишев

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

М. О. Лянной

кандидат педагогічних наук, професор,
директор
Навчально-наукового інституту фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ З ЕРГОТЕРАПІЇ ДО РОБОТИ З ПАЦІЄНТАМИ ІЗ ПОЛІТРАВМАМИ

У статті розкрито актуальні питання формування професійних компетентностей спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами. Головною метою роботи є розроблення змістово-функціональної моделі формування готовності спеціалістів ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами. Під час конструювання педагогічної моделі формування готовності фахівців з ерготерапії до роботи з пацієнтами, що набули політравм, ми виходили із розуміння педагогічної моделі як уявної системи, яка імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принцип його внутрішньої організації чи функціонування та презентується у вигляді культурної форми, яка притаманна певній соціокультурній практиці.

Дослідження організоване в період з вересня 2019 по червень 2020 рр. у декілька етапів. Упродовж першого етапу дослідження членами науково-дослідної групи здійснено аналіз, синтез та узагальнення науково-методичної та спеціальної літератури (моніторинг інтернет-ресурсів) у вибраному напрямі дослідження, що дало змогу нам скорегувати план основного етапу дослідження. На другому етапі дослідження нами визначено та обґрунтовано сутність та структуру педагогічної моделі формування готовності майбутніх ерготерапевтів до роботи з пацієнтами, що зазнали політравм.

Під час третього етапу дослідження розроблено педагогічну модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами (на прикладі здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»). З огляду на вищевикладене змістово-функціональна модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у ЗВО містить цільовий, організаційно-змістовий та результативно-оцінний блоки. Слід зауважити, що вищезазначену модель ми подаємо як схематичне зображення процесу формування професійних компетентностей спеціалістів з ерготерапії, який зорієнтований на їхню готовність до практичної діяльності.

Члени науково-дослідної групи сподіваються, що розроблена змістово-функціональна модель забезпечить формування необхідних професійних компетентностей у спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами.

Ключові слова: *готовність, ерготерапія, здобувачі вищої освіти, компоненти готовності, критерії, педагогічна модель, практичний складник, спеціалісти, теоретичні аспекти.*

Постановка проблеми. Натепер у широкому колі вітчизняних та зарубіжних науковців, світовій мережі, а зокрема на сайті Всесвітньої федерації ерготерапевтів (англ. World Federation of Occupational Therapists), провідними ученими та практиками здійснюється активне обговорення проєктів професійних стандартів (компетентностей) спеціалістів з ерготерапії [1]. Така увага до їх професійної підготовки пов'язана, з одного боку, із нагальною потребою суспільства у фахівцях, здатних надавати допомогу у складі мультидисциплінарної команди пацієнтам з обмеженими можливостями різних вікових та нозологічних груп, спрямовану на максимально можливе відновлення, збереження та підтримання побутових, професійних умінь та навичок, що дає можливість досягнути побутової, професійної, соціальної активності та самостійності особистості. А з іншого боку, відсутністю єдиних стандартів щодо їх професійної підготовки, адже фахівців зазначеної спеціальності упродовж тривалого часу готують за окремими програмами та планами.

Важливим також є і той факт, що сучасний концептуальний підхід до реабілітації в Україні отримав розвиток у відповідності до принципів санології та валеології, при цьому органічно інтегрувавши науку реабіліталогію у відновлювальну медицину. Необхідність трансформації засобів практичної ерготерапії у відповідності до вимог сьогодення вимагає пошуку сучасних педагогічних методик та технологій їх упровадження.

Своєю чергою цільовою настановою навчання здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» є підготовка висококваліфікованих спеціалістів для потреб населення, які володіють сучасними засобами та методами ерготерапії з метою збереження здоров'я населення різних вікових груп та категорій. Необхідно зазначити, що з метою формування та розвитку професійних компетентностей у майбутніх спеціалістів з ерготерапії навчальними планами передбачено широке використання в освітньому процесі активних та інтерактивних форм проведення практичних занять, що забезпечує їх готовність до професійної діяльності.

Розроблення сучасної педагогічної моделі формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами є актуальним напрямом наукових розвідок, що забезпечить адекватне та своєчасне реабілітаційне втручання (у відповідності до індивідуальних особливостей та потреб громадян), спрямоване на розвиток, збереження та відновлення функціональних можливостей організму індивіда, забезпечення повноцінної життєдіяльності хворих і неповносправних, підвищення рівня якості їхнього життя.

Дослідження проведено у відповідності до плану науково-дослідної роботи кафедри здо-

ров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка «Теоретико-методологічні і організаційно-методичні проблеми здоров'я, фізичної реабілітації та корекційної педагогіки» (державний реєстраційний номер № 0115U005933, 2019–2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у вибраному напрямі дослідження дав змогу нам визначити низку науковців: А.В. Антонова, Н.В. Борісюка, Т.В. Дубініну, Е.В. Клочкова, М.І. Мельникову, М.Д. Пенькова, Т.Д. Полякова, М.П. Сухарева, Ж.Т. Такенова, А.А. Шмоніна та інших учених і практиків, які у своїх працях висвітлили основні аспекти використання засобів ерготерапії для лікування пацієнтів із різними видами травм та хвороб. Важливо підкреслити, що наукові здобутки у зазначеному напрямі дослідження можуть бути модернізовані та впроваджені в систему підготовки спеціалістів ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами.

Під час подальшого моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) нашу увагу привернули роботи: Л.В. Антонова, С.І. Бістона, М.Д. Дідура [2], О.В. Погонцева [3], Н.О. Белікова [4], О.В. Базильчука [5], Є.Є. Лебедь-Веліканова, Л.Д. Глазірина [6], О.О. Беспалової [7], Ю.О. Лянного, Т.В. Бугаєнко, О.В. Лянної, В.А. Литвиненка [8] та інших учених (І.І. Багрія, К.С. Василенка, Г.М. Завгородньої, Н.С. Дмитрієвої, Ю.В. Копочинської, О.О. Цибанюка, І.В. Шеремета), у яких розкриваються актуальні питання професійної підготовки фахівців з ерготерапії. Цікавим є той факт, що більшість напрацювань натепер є не досить ефективними (функціональними) та потребують відповідної модернізації у відповідності до вимог сьогодення та наявного зарубіжного досвіду, що дасть змогу підвищити рівень професійних компетентностей здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».

Подальший аналіз спеціальної науково-методичної літератури дав змогу нам визначити основні засоби ерготерапії та методики (технології) їх застосування у процесі реабілітаційної допомоги пацієнтам із політравмами. Вибраному напрямку присвячені роботи таких учених та практиків: Б.Р. Крука [9], Н.І. Івасика [10], О.І. Тиравської [11], А.О. Ногаса, І.М. Григус [12], М.Й. Резанцева, О.П. Баса [13], В.М. Мухіна [14], З.І. Коритка, Р.М. Поника, О.В. Купріненка [15] та інших учених (Н.В. Богдановської, Н.К. Горшунової, І.В. Кальонової, Є.Н. Приступи, Л.С. Сухової, Р.Є. Руденка, М.Я. Чеховської). Зазначені наукові праці є актуальними та ефективними за своїми сутнісними та функціональними характеристиками, що надалі сприятиме якісній побудові сучас-

ної педагогічної моделі формування готовності майбутніх ерготерапевтів до роботи з пацієнтами, що зазнали політравм.

Незважаючи на значну кількість робіт вибраного нами напряму дослідження, питання формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами нами не виявлено, що потребує подальших наукових розвідок.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розробка змістово-функціональної моделі формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами.

Для досягнення мети дослідження планувався вирішити такі завдання:

- здійснити аналіз та систематизацію науково-методичної літератури у напрямі професійної підготовки фахівців з ерготерапії;

- визначити основні засоби ерготерапії та методики (технології) їх застосування у процесі реабілітаційної допомоги пацієнтам із політравмами;

- на основі узагальнення даних наукових досліджень обґрунтувати сутність та структуру педагогічної моделі формування готовності майбутніх ерготерапевтів до роботи з пацієнтами, що зазнали політравми;

- розробити змістово-функціональну модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами (на прикладі здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»).

Виклад основного матеріалу. Нині моделювання як метод наукового дослідження набув широкого застосування у педагогіці. Його використання дає змогу всебічно розглянути процес професійної підготовки: структуру, планування, принципи, методи та засоби.

Під час побудови педагогічної моделі формування готовності фахівців з ерготерапії до роботи з пацієнтами, що набули політравм, ми виходили із розуміння педагогічної моделі як уявної системи, яка імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принцип його внутрішньої організації чи функціонування та презентується у вигляді культурної форми, яка притаманна певній соціокультурній практиці Є.О.Лодатко [16]. Дослідження організоване в період з вересня 2019 по червень 2020 рр. у декілька етапів.

Упродовж першого етапу дослідження (вересень–листопад 2019 р.) нами було здійснено аналіз, синтез та узагальнення науково-методичної та спеціальної літератури (моніторинг інтернет-ресурсів) у вибраному напрямі дослідження, що дало змогу нам скорегувати план основного етапу дослідження.

Дотримуючись плану дослідження (другий етап, грудень 2019–березень 2020 рр.), у відповідності до узагальнених даних наукових досліджень визначено та обґрунтовано сутність та структуру педагогічної моделі формування готовності майбутніх ерготерапевтів до роботи з пацієнтами, що зазнали політравм.

Модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у закладах вищої освіти (ЗВО) – це уявлення про систему освіти, в якій ця модель застосовується під час формування управлінського рішення. Будь-яку модель для оцінювання її відповідності об'єкту необхідно перевіряти на повноту врахованих чинників, які впливають на розвиток процесів, які досліджуються.

У відповідності до результатів проведеного аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (моніторингу інтернет-джерел), викладених вище, процес формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами повинен відбуватися таким чином:

- 1) вибір методологічних основ дослідження;

- 2) постановка мети та завдань дослідження;

- 3) визначення особливостей досліджуваних педагогічних умов формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у закладах вищої освіти для моделювання;

- 4) уточнення зв'язків між основними елементами процесу формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами та напрямом їх підготовки за спеціальністю «Фізична терапія, ерготерапія» у ЗВО;

- 5) конструювання змістово-функціональної моделі формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами (у ЗВО) у вигляді схеми;

- 6) експериментальне впровадження розробленої моделі та аналіз результатів.

У відповідності до результатів попереднього дослідження експериментально підтверджено (О.О.Беспалова, Ю.Б.Арєшина, О.В.Лянна [17]), що на етапі поглибленої спеціалізації (4–5 роки навчання у ЗВО) настає момент, коли професійні компетентності та теоретичні знання у здобувачів вищої освіти сформовано на певному проміжному кваліфікаційному ступені, але який неповною мірою забезпечує стійку практичну навичку в організації заходів ерготерапії із пацієнтами, що зазнали політравм. Тому саме на цьому етапі з'являються передумови оптимізації практичного складника, що своєю чергою сприятиме формуванню стійких професійних компетентностей, які забезпечать якісне виконання функціональних обов'язків за майбутніми посадами у відповідності до фаху.



Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у ЗВО

Цей факт дає підстави доповнити арсенал засобів, необхідних для організації навчально-виховного процесу здобувачів вищої освіти зазначеної спеціальності, а також теоретично обґрунтувати необхідність цілеспрямованого комплексного впливу сучасних засобів (ерготерапевтичних технологій), які забезпечують висококваліфіковану допомогу пацієнтам із політравмами.

У відповідності до вищезазначеного на третьому етапі нашого дослідження (квітень–червень 2020 р.) розроблено педагогічну модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами (рис. 1) на прикладі здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».

Визначені нами блоки та їх компоненти взаємопов'язані між собою прямими та зворотними зв'язками, що дає змогу залежності від отриманих результатів у ході експериментального впровадження розробленої моделі вносити коректування та зміни, зокрема у зміст, вибрані форми, методи та засоби.

З огляду на вищевикладене змістово-функціональна модель формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у ЗВО (рис. 1) містить: цільовий, організаційно-змістовий та результативно-оцінний блоки. Слід зауважити, що вищезазначену модель ми подаємо як схематичне зображення процесу формування професійних компетентностей спеціалістів з ерготерапії, який зорієнтований на їх готовність до практичної діяльності.

Таким чином, члени науково-дослідної групи сподіваються, що розроблена змістово-функціональна модель забезпечить формування необхідних професійних компетентностей у спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами.

Висновки і пропозиції. У статті за результатами проведених досліджень розроблено змістово-функціональну модель формування готовності фахівців з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами у ЗВО з акцентованим впливом сучасних технічних засобів навчання, функціональних комплексів, тренажерів та наукового (медичного) інструментарію.

Крім цього, у вищезазначеній змістово-функціональній моделі інтегровано: цільовий блок (мета, завдання, підходи, компоненти готовності, педагогічні умови), організаційно-змістовий блок (навчально-методичне забезпечення, інтерактивні методи навчання, кадрове забезпечення), результативно-оцінний блок (критерії, рівні готовності, види, методики, методи, засоби).

Реалізації розробленої змістово-функціональної моделі передуює визначення рівня (низького,

середнього, високого) сформованості готовності фахівців з ерготерапії до роботи з пацієнтами, що набули політравм, застосовуючи відповідний діагностичний інструментарій.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають практичну апробацію змістово-функціональної моделі формування готовності спеціалістів з ерготерапії до роботи з пацієнтами із політравмами на прикладі здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету, Ужгородського національного університету (зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»).

Список використаної літератури:

1. World Federation of Occupational Therapists (WFOT). Occupational Therapy. International Online Network (цитовано 01.06.2020). URL: <http://www.wfot.org>.
2. Антонова Л.В., Бистон С.И., Дидур М.Д. Физическая терапия и эрготерапия как новые специальности. *ЛФК и массаж*. № 5. Москва, 2003. С. 21–30.
3. Погонцева О.В. Особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи у сучасних оздоровчих центрах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. № 10. Київ, 2019. С. 177–180.
4. Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: монографія. Теорія та методика. Київ, 2012. 584 с.
5. Базильчук О.В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної терапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів. *Педагогічні науки*. Вип. 4 (11). Хмельницький, 2017. С. 53–69.
6. Лебедь-Веліканова Е.Е., Глазиріна Л.Д. Специфика подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии. *Эрготерапия*. № 2. Минск, 2018. С. 60–62.
7. Беспалова О.О. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5 (89). Суми, 2019. С. 269–280.
8. Беспалова О.О., Лянной Ю.О., Бугаєнко Т.В., Лянна О.В., Литвиненко В.А. Когнітивно-змістовий компонент у структурі готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

- Україна. Здоров'я нації. Вип. 2 (59). Ужгород, 2020. С. 82–89.
9. Крук Б.Р. Рекомендації щодо використання вправ, спрямованих на розвиток сили м'язів, у фізичній реабілітації осіб із хребетно-спинно-мозковою травмою. *Молода спортивна наука України*. Вип. 8 (Т. 2). Львів, 2004. С. 202–205.
 10. Івасик Н.І. Фізична реабілітація у разі порушення діяльності органів дихання : навчальний посібник. Львів : Генеза. 2007. 166 с.
 11. Тиравська О.І. Реабілітаційне обстеження осіб після хірургічного лікування міжхребцевих дисків поперекового відділу хребта. *Молода спортивна наука України*. Вип. 13 (Т. 3). Львів, 2009. С. 171–175.
 12. Ногас А.О., Григус І.М. Фізична реабілітація при множинних захворюваннях : навчальний посібник. Овід. Рівне, 2012. 100 с.
 13. Резанцева М.Й., Бас О.П. Особливості використання засобів фізичної реабілітації в лікуванні пацієнтів з опіковою травмою. *Молода спортивна наука України*. Вип. 19 (Т. 3). Львів, 2015. С. 131–137.
 14. Мухін В.М. Фізична реабілітація при пошкодженнях опорно-рухового апарату : монографія. Львів : ЛДУФК. 2016. 398 с.
 15. Коритко З.І., Поник Р.М., Купріненко О.В. Вплив засобів фізичної реабілітації на якість життя хворих при ревматоїдному артриті. *Експериментальна та клінічна фізіологія і біохімія*. Вип. 4 (88). Запоріжжя, 2019. С. 45–52.
 16. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Дод. 1. (№ 3, Т. 1). Київ, 2011. С. 45–52.
 17. Беспалова О.О., Арешина Ю.Б., Лянна О.В. Професійна підготовка фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (96). Суми, 2020. С. 3–12.

Bespalova O., Buhaienko T., Lastochkina O., Kurnyshev Yu., Lyannoy M. The theoretical component of the formation of readiness of students of occupational therapy in working with patients with polytrauma

The article reveals topical issues of formation of professional competencies of occupational therapists to work with patients with polytrauma. The main purpose of the work is to develop a content-functional model of forming the readiness of occupational therapy specialists to work with patients with polytrauma. When constructing a pedagogical model of forming the readiness of occupational therapists to work with patients with polytrauma, we proceeded from the understanding of the pedagogical model as an imaginary system that mimics or reflects certain properties, features, characteristics of the object of study or the principle of its internal organization or functioning and is presented in the form of a cultural form that is inherent in a particular socio-cultural practice.

The study was organized in the period from September 2019 to June 2020 in several stages. During the first stage of the study, members of the research group analyzed, synthesized and summarized scientific, methodological, and special literature (monitoring of Internet resources) in the chosen direction of the study, which allowed us to adjust the plan of the main stage of the study. In the second stage of the study, we identified and substantiated the essence and structure of the pedagogical model of forming the readiness of future occupational therapists to work with patients who have suffered polytrauma.

During the third stage of the study, a pedagogical model of forming the readiness of occupational therapists to work with patients with polytrauma was developed (on the example of higher education students of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, majoring in "Physical Therapy, Occupational Therapy"). In view of the above, the content-functional model of formation of readiness of occupational therapy specialists to work with patients with field injuries in Higher Education Institutions includes: target, organizational-content and result-evaluation blocks. It should be noted that the above model, we present as a schematic representation of the process of formation of professional competencies of occupational therapists, which is focused on their readiness for practice.

The members of the research group expect that the developed content-functional model will ensure the formation of the necessary professional competencies of occupational therapy specialists to work with patients with polytrauma.

Key words: *readiness, occupational therapy, higher education seekers, components of readiness, criteria, pedagogical model, practical component specialists, theoretical aspects.*

УДК 373.2(477+4):005.336.3]:[006.4:061.1ЄС]
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.6>

Г. В. Беленька

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка

О. В. Коваленко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка

Т. Ю. Шинкар

викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка

ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС: ПАРАМЕТРИ ВИМІРУ ТА МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД

У статті розкрито підходи до параметрів виміру якості дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС. Визначено основні поняття дослідження, а саме «якість», «якість освіти», «якість дошкільної освіти», «моніторинг», «психолого-педагогічний моніторинг». Проаналізовано нормативні документи, у яких висвітлюється питання якості дошкільної освіти та її моніторингу. Розглянуті наукові дослідження, в яких висвітлено питання якості дошкільної освіти та її вимірювання. Якісна та доступна дошкільна освіта – один з основних пріоритетів МОН України. До ознак якості дошкільної освіти МОН України відносить: доступність, умотивованого та компетентного педагогічного працівника, безпечне та розвивальне освітнє середовище, зміст дошкільної освіти, управлінську систему, сталу систему моніторингу якості дошкільної освіти. З'ясовано роль методичного супроводу у підвищенні якості дошкільної освіти. Розкрито питання якості дошкільної освіти в країнах ЄС. Розглянуто параметри виміру якості освіти, виокремлені Європейською комісією в рамках міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (2019), – якість структури, якість процесу, якість результатів. Розглянуті параметри виміру якості дошкільної освіти, запропоновані експертами країн-членів ЄС і організаціями стейкхолдерів, – доступ, робоча сила, навчальна програма, оцінка та моніторинг, управління та фінансування.

З'ясовано, що впливові світові організації визначають якість освіти показником розвитку людського потенціалу, що підтверджує актуальність питання якості дошкільної освіти як для України, так і для європейських країн. Задовольнити сучасні запити батьків і суспільства зможе лише висока якісна дошкільна освіта, конкурентоспроможним буде лише той заклад дошкільної освіти, педагоги якого вивчатимуть і впроваджуватимуть у роботу кращі зразки вітчизняного і зарубіжного досвіду, що зможе забезпечити високий рівень освітнього процесу, статутна діяльність якого буде ґрунтуватись на гуманістичних концепціях виховання, які передбачають високий рівень загальної і психологічної культури виховного процесу та високу якість методичного супроводу, що виявляється в системі стосунків між вихователями і дітьми, членами педагогічного колективу, вихователями і батьками вихованців.

Ключові слова: методичний супровід, моніторинг, освітній процес, параметри виміру, психолого-педагогічний моніторинг, якість дошкільної освіти, якість освіти, якість.

Постановка проблеми. XXI століття ЮНЕСКО оголосило століттям освіти. Це означає, що міжнародне співтовариство визнало освіту як домінуючу розв'язання глобальних проблем людства і формування духовних підвалин нової цивілізації.

ООН визнала рівень та якість освіти показниками розвитку людського потенціалу, що забезпечує соціально-економічний прогрес суспільства загалом. Нагальним питанням в умовах сьогодення для більшості країн світу постала необхід-

ність переходу від усталеної адаптаційної освітньої моделі до моделі інноваційної, спрямованої на розвиток здібностей людини, її інноваційного мислення, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу [1, с. 15].

Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні є розвиток дошкільної освіти, що передбачає підвищення вимог до рівня організації роботи закладів дошкільної освіти та якості дошкільної освіти зокрема. Однією з голов-

них освітніх парадигм визначено особистісно орієнтовану, оскільки основний напрям її реалізації – створення оптимальних умов для розвитку і саморозвитку особистості, розкриття в освітньому процесі її інтелектуально-особистісного потенціалу, гуманізація цілей, орієнтація на особистість як найвищу цінність, набуття життєво важливих освітніх компетенцій, соціалізації, входження до європейського та світового освітніх просторів.

Отже, категорія якості освіти у сучасних умовах, підкреслює В. Огнев'юк, є інтегральною характеристикою системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням [1, с. 67].

Побудова дошкільної освіти в сучасному життєвому контексті, модернізація всіх її складників – цілей, принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання і навчання – перетворюється на першочергову потребу, зазначає О. Кононко. Якісна дошкільна освіта кваліфікується фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання якості освіти є предметом дослідження таких вітчизняних учених, як: Д. Бодненко, С. Братченко, Л. Гриневич, О. Жильцов, В. Кремень, О. Лещинський, О. Локшина, В. Луговий, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, О. Савченко та ін.

Проблеми якості дошкільної освіти відображені у наукових працях В. Алямовської, Л. Артемової, Г. Беленької, І. Карабаєвої, Л. Козак, О. Кононко, О. Коваленко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Лукіної, О. Половіної, Т. Піроженко, Н. Савінової, О. Янко та ін.

Дослідженню європейського досвіду дошкільної освіти присвячені праці В. Зебзеєвої, С. Дудко, Л. Козак, Т. Кристопчук, Л. Литвин, Т. Поніманської, С. Сисоєвої та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Східної та Західної Європи досліджують Н. Карпенко, Н. Мельник, М. Олійник та ін.

Мета статті – розкрити шляхи виміру та методичний супровід якості дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС.

Завдання, розв'язання яких допомагає реалізації мети: аналіз нормативних документів, у яких висвітлюється питання якості дошкільної освіти загалом та її моніторингу зокрема; наукових досліджень з питань якості дошкільної освіти та її вимірювання; визначення ролі методичного супроводу в управлінні якістю дошкільної освіти; розкриття

підходів до вирішення питань якості дошкільної освіти в країнах ЄС та параметрів її виміру.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі метою нашого дослідження було визначення понятійно-категоріального апарату через аналіз основних понять дослідження.

Якість – наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, котрі відрізняють один предмет чи явище від інших [3]. Окрім того, якість розглядається як філософське поняття з термінології гуманітарних наук. В Арістотелівській логіці якість – одна з 10 категорій, на які поділяються всі речі реальності [4].

Якість дошкільної освіти – цілісна характеристика системи як першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника; характеризується сукупністю властивостей та мірою корисності, які зумовлюють її здатність повно задовольняти особисті та суспільні потреби. Ідеальною моделлю сучасної дошкільної освіти є висока за якісно-кількісними показниками, теоретико-методологічними засадами, організаційно-методичними умовами, результатами навчально-виховної діяльності [2].

Якість дошкільної освіти розглядають як надання можливості вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпечення соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантія досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі [5, с. 293]; збалансовану відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких у педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду [6, с. 117].

Л. Козак зазначає, що поняття «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) трактується по-різному [7, с. 201]. К. Крутій підкреслює, що якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язане з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком [8, с. 73].

Слід зазначити, що у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти відсутні єдині параметри оцінки якості дошкільної освіти. Науковці К. Крутій, О. Янко та ін. вважають, що вона має бути полікритеріальною та характеризуватися через сукупність таких груп критеріїв, як: якість умов, якість освітнього процесу, якість результатів освіти [8; 9].

В основу визначення якості дошкільної освіти, зазначає О. Кононко, покладено моніторинг [2].

Під моніторингом розуміють постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам [10]. Моніторинг – постійне спостереження за процесом, явищем з метою виявити його відповідність певним нормам, прогнозам, бажаному результату тощо [11].

Моніторинг якості дошкільної освіти передбачає усвідомлення експертами категорії «норма» як однієї з найважливіших для процедури контролю та оцінки параметрів розвитку дошкільника й ефективності діяльності педагога. В. Слободчиков розглядає «норму розвитку» як культуро- й особистісно-зумовлене ціннісне явище, вказує, що норма – не те середнє, що фіксується, а те краще, що ймовірно у певному віці для конкретної дитини за відповідних умов [12, с. 8].

Здійснюючи моніторинг якості дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти можна розглядати як простір реалізації певного освітнього проєкту. С. Братченко підкреслює, що процес його вивчення не може зводитися лише до оцінки, оскільки ця функція не основна, а одна з багатьох у багатосторонній експертизі освітньої діяльності закладу. Повноцінна експертиза не може задовольнитися аналізом кінцевих результатів, вона має орієнтуватися на дошкільну освіту як процес, спрямований на розширення можливостей зростаючої особистості, її саморозвиток. Критерії благополуччя і розвитку дитини як особистості мають стати вихідною точкою в аналізі будь-якої педагогічної системи. Смісл такого аналізу полягає у виявленні реального впливу такої педагогічної практики на особистісне зростання дитини, на визначення того, якою «особистісною ціною» досягаються ті чи інші результати [2].

Поняття «моніторинг» з'явилося у процесі вивчення впливу господарчої діяльності людини на навколишнє природне середовище. За міжнародним стандартом (СТ ІСО 4225-80) моніторинг – це багаторазове вимірювання для спостереження за змінами будь-якого параметра в певному інтервалі часу; система довготривалих спостережень, оцінювання, контролювання і прогнозування стану і зміни об'єктів. Цей термін було запропоновано (1972 р.) на противагу (або доповнення) до терміна «контроль». Крім спостережень і отримання інформації, моніторинг передбачає і елементи активних дій, таких як оцінювання, прогнозування, розроблення природоохоронних рекомендацій [13].

Окрім того, загальновідомо, що з квітня 2008 р. Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR). І як інші члени цієї організації впроваджує педагогічний моніторинг у практику роботи всіх освітніх закладів.

Аналіз довідникових джерел і наукових педагогічних розвідок дає змогу констатувати, що надій-

ним інструментом, який дозволяє визначити, виміряти якість освіти, є моніторинг як цілісна система досліджень.

Питання якості дошкільної освіти та її моніторингу знайшло відображення у Національній доктрині розвитку освіти, Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), Постановах Кабінету Міністрів України, низці наказів МОН України, методичних рекомендаціях тощо.

Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, і те, що держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, забезпечує його прозорість, сприяє розвитку громадського контролю. У зазначеному документі визначені також основні шляхи моніторингу. Проблема моніторингу знайшла своє висвітлення в низці наказів Міністерства освіти і науки України. Зокрема, Постанові КМ України «Про внесення змін до Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2016) [14], Наказі МОН України «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти» (2020) [15].

Крім того, у Положенні про дошкільний навчальний заклад (2003) зазначено, що у переліку основних обов'язків медичних працівників дошкільного закладу на першому місці стоїть моніторинг стану здоров'я, фізичного та нервово-психічного розвитку дітей [16].

Пильна увага питанню якості дошкільної освіти була приділена на слуханнях у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Стан і проблеми законодавчого забезпечення розвитку дошкільної освіти в Україні» (2020). Зокрема, у Рекомендаціях слухань у п. 5 було визначено таке: «Створення системи забезпечення якості дошкільної освіти. З цієї метою необхідно: розбудувати ефективну систему зовнішнього забезпечення якості дошкільної освіти; здійснювати організаційно-методичну підтримку закладів дошкільної освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності, що забезпечують здобуття дошкільної освіти, щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; запровадити систему моніторингу та оцінку якості дошкільної освіти; сформулювати Порядок інституційного аудиту закладів дошкільної освіти, у тому числі критеріїв та індикаторів оцінювання якості освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти; розробити професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти та стандарт вищої освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» [17].

Якісна та доступна дошкільна освіта – один з основних пріоритетів МОН України. До ознак якості дошкільної освіти МОН України відносить: доступність, умотивованого та компетентного педагогічного працівника, безпечне та розвивальне освітне

середовище, зміст дошкільної освіти, управлінську систему, стали систему моніторингу якості дошкільної освіти [18].

Вагоме місце питанню якості дошкільної освіти відведене у «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020), в ній виокремлена якість освіти для дітей раннього та дошкільного віку як шлях до сталого розвитку якісного людського капіталу України; одним з пріоритетів є гарантування рівного доступу до якісної освіти всіх дітей раннього та дошкільного віку; розкрито поняття поліфункціональності поняття якості, що має три виміри: якість дошкільної освіти, якість освітнього процесу та якість результату дошкільної освіти. Це свідчить про пильну увагу з боку держави до проблеми якості освіти загалом та дошкільної зокрема.

Питання якості дошкільної освіти та її вимірювання висвітлено у низці наукових досліджень та публікацій. Зокрема, В. Огнев'юк до основних тенденцій розвитку сучасної освіти, окрім низки інших, відносить запровадження механізмів вимірювання якості освіти та моніторингу її стану. Під системою моніторингу якості освіти розуміється система збору, оброблення, аналізу, зберігання і поширення інформації про освітню систему та її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління якістю освіти, дає змогу діагностувати стан системи освіти в будь-який момент часу і забезпечити можливість прогнозування її розвитку. Проведення моніторингу зорієнтоване на основні аспекти якості освіти: якість результату; якість умов (програмно-методичні, матеріально-технічні, кадрові, інформаційно-технічні, організаційні та ін.); якість процесів [1, с. 62–67].

Г. Беленька розкриває питання залежності якості дошкільної освіти від якості підготовки майбутніх педагогів у ЗВО, запитів соціуму та освітнього середовища [19, с. 1–4].

О. Кононко зазначає, що провідні фахівці у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н. Авдеева, М. Єлагіна, В. Давидов, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) до концептуальних положень якості національної дошкільної освіти віднесли такі: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики.

Систематичне відслідковування результатів діяльності, її корекція – сутність моніторингу, тобто моніторинг є одним з методів контролю. Проте моніторинг – контроль не результату, а процесу діяльності задля виявлення тенденцій дина-

міки її розвитку. Характер діяльності визначає і специфіку, і зміст моніторингу, наприклад: медичний, господарський, педагогічний, психолого-педагогічний та ін.

У науці управління моніторинг визначається як «універсальний тип мислєдїяльності, який вимагає і особливих знань, і специфічних навичок, і професіоналізму». Але перш за все він вимагає культури збирання інформації. Тому моніторинг часто називають «специфічною інформаційною технологією».

Для системи дошкільної освіти надзвичайно цікавою, на нашу думку, є дефініція «психолого-педагогічний моніторинг». Дослідниками поняття психолого-педагогічного моніторингу тлумачиться по-різному: як інновація, як діалог проєкту з плінними процесами, як збирання та узагальнення інформації, як метод оптимізації контролю.

Найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення, запропоноване В. Алямовською. Психолого-педагогічний моніторинг – складний процес відслідковування педагогічного впливу та середовища дошкільного закладу на здоров'я, фізичний і психічний розвиток дитини. Моніторинг можна охарактеризувати як шлях до точності в оцінці діяльності. Та для цього необхідний науковий підхід до опрацювання самої методики моніторингу. Вибір критеріїв та засобів оцінювання – найважливіших її елементів багато у чому залежить від ступеня професіоналізму персоналу та організаційної культури дошкільного закладу. Зміст методики має визначатись об'єктами моніторингу [20]. У закладі дошкільної освіти ними можуть бути: нервово-психічний і фізичний розвиток дітей; психоемоційний стан; адаптація малюків до умов дошкільного закладу; розвиток особистості дитини; діяльність дітей та їх розвиток у ній; вплив середовища дошкільного закладу на розвиток дитини та її психічне благополуччя; фізкультурно-оздоровча діяльність та її вплив на розвиток фізичних якостей та фізичної підготовленості дітей; розвиток інноваційних процесів та їх вплив на підвищення загальної якості роботи дошкільного закладу за основними напрямками його діяльності; педагогічна діяльність вихователів та їх професійно-особистісний розвиток тощо. Об'єктом моніторингу може бути і функціонування управлінського апарату та методичний супровід закладу дошкільної освіти у соціальній та освітній ситуації, що змінюється.

Ефективне управління якістю дошкільної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти можливе за умови його якісного методичного супроводу. Методичний супровід у закладі дошкільної освіти здійснює вихователь-методист та директор закладу. Одним із завдань методичного супроводу є здійснення внутрішнього моніторингу якості освіти з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в закладі, вста-

новлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності в межах державних вимог до змісту, рівня обсягу дошкільної освіти (базового компонента дошкільної освіти) її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей [21].

Особливу роль відіграє діяльність методичних кабінетів, що є центром перспективного досвіду, осередком психолого-педагогічної літератури, інноваційних педагогічних технологій у галузі дошкільної освіти. О. Низьковська пропонує методичні кабінети закладів дошкільної освіти трансформувати зі сховищ методичної літератури і численних методичних, дидактичних матеріалів на лабораторії педагогічної майстерності і школи перспективного досвіду, консультативні пункти для педагогів та батьків. Підвищення якості дошкільної освіти забезпечує методичний супровід освітнього процесу в ЗДО на районному, міському, обласному рівнях. Кожна з цих ланок реалізує державну освітню політику, основним її вектором є забезпечення якісної дошкільної освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики, враховуючи ситуацію розвитку конкретного регіону та особливостей функціонування кожного дошкільного закладу [22].

Якість дошкільної освіти забезпечується не лише засобами постійного контролю та аналізу роботи, а перш за все систематичним вивченням стану освітнього процесу, рівня професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти; наданням консультацій та допомоги педагогам з питань планування освітнього процесу з дітьми, організації співпраці з батьками вихованців, моделювання змісту, форм та методів освітнього процесу; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури та надання рекомендацій щодо її використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти тощо.

Як зазначає В. Огнев'юк, глобалізація освіти веде до її певної інтернаціоналізації, тобто визначення змісту знань, які належить передавати, стандартизації знань, формування спорідненої системи цінностей тощо. Інтеграція української освіти до світового освітнього простору передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення [1].

Якість дошкільної освіти є актуальним питанням як у світлі чинних реформ освіти України, так і в міжнародному контексті. Воно охоплює не лише безпосередні цільові групи – педагогів, батьків,

представників місцевих спільнот, науковців, а й європейські та міжнародні організації.

Л. Козак обґрунтовує доцільність вивчення європейського досвіду для вирішення сучасних проблем дошкільної освіти в Україні. Проаналізовано досвід організації дошкільної освіти у Франції, Великобританії, Німеччині. Встановлено, що спільним для дошкільних закладів європейських країн є особлива увага до створення розвивального середовища та організація різних видів діяльності, що сприяють загальному розвитку дитини і підготовці її до навчання в школі [7].

Європейською комісією в рамках міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (2019) було визначено основні критерії якості освіти: якість структури (акредитація програм та ліцензування, санітарно-гігієнічні норми, рівність доступу до якісної дошкільної освіти, співвідношення кількості персоналу до кількості дітей у закладі тощо); якість процесу (інтегрований підхід в освітньому процесі, методики в роботі з дітьми, використання ігрових форм навчання в освітніх програмах, співпраця з батьками, взаємодія педагогів з дітьми, міжособистісне спілкування дітей тощо); якість результатів (розвиток емоційної, когнітивної, фізичної, соціальної сфери, підготовка до подальшої освіти та життя).

Наявність якісної, доступної дошкільної освіти та догляду за дітьми дошкільного віку продовжує залишатися важливим пріоритетом для країн ЄС.

Робоча група, до складу якої входили експерти, висунуті країнами-членами ЄС та організаціями стейкхолдерів, виокремила п'ять параметрів виміру якості дошкільної освіти [23]. Розглянемо їх детальніше.

Доступ – доступна дошкільна освіта для всіх верств населення; єдині підходи до організації дошкільної ланки; залучення громадських об'єднань до дошкільної справи; повага до цінностей, переконань та культури батьків щодо виховання їхніх дітей.

Робочу силу експерти визначили як одну з ключових позицій. З дітьми має працювати висококваліфікований персонал, що постійно навчається, самовдосконалюється, прагне до професійного розвитку. Педагоги дошкільної ланки, помічники, вихователі, сімейні гувернери мають визначати спільні підходи до освітніх програм та особливостей навчання і розвитку дітей. Особливого значення експерти надають умовам праці (робочий час, співвідношення кількості дітей та педагогів, достойний рівень оплати праці), що заохочують працівників дошкільної сфери, знизять постійну плінність кадрів. Професійне керівництво має створювати можливості для «спостереження, роздумів, планування, роботи в команді, співпраці з батьками» [23], що підтверджує важливість

методичного супроводу у наданні якісної дошкільної освіти.

Освітня програма повинна встановлювати загальні цілі, цінності та підходи, що відображають очікування суспільства, спрямованість на заохочення розвитку дітей до їх повного потенціалу, сприятиме формуванню життєво необхідних компетентностей. Освітній процес має здійснюватись в ігровій діяльності, враховуючи інтереси та потреби дітей, поєднувати збалансоване навчання та виховні впливи. Освітня програма має базуватися на співпраці з дітьми, їхніми батьками та педагогічними працівниками, передбачати використання кращих класичних методик та інноваційних підходів до освітнього процесу.

Оцінка та моніторинг дають змогу генерувати відповідну інформацію та відгуки на відповідному місцевому, регіональному чи національному рівнях. Ця інформація повинна підтримувати відкритий обмін досвідом, узгоджене планування, аналіз якості на всіх рівнях у системі дошкільної освіти. До процесу моніторингу мають бути залучені всі групи стейкхолдерів дошкільної освіти. Насамперед мають бути задоволені потреби та інтереси дитини.

Управління та фінансування – зацікавлені сторони в системі дошкільної освіти, які повинні мати чітке та спільне розуміння своєї ролі та відповідальності. Законодавство, дошкільні заклади, батьки та громадські організації мають розуміти важливість спільної роботи, яка даватиме якісні результати для дітей, сімей та місцевих громад.

Висновки. Питання якості дошкільної освіти актуальні як для України, так і для країн ЄС. Це пов'язане з тим, що не тільки на рівні батьків, а найголовніше – на рівні державних чиновників усвідомлене значення раннього і дошкільного дитинства, якості проживання цього вельми важливого періоду для подальшого життя та діяльності кожної людини, громадянина країни.

Впливові світові організації визначають якість освіти показником розвитку людського потенціалу, що підтверджує актуальність питання якості дошкільної освіти як для України, так і для європейських країн.

Задовольнити сучасні запити батьків і суспільства зможе лише висока якісна дошкільна освіта. На наше переконання, конкурентоспроможним буде лише той заклад дошкільної освіти, педагоги якого вивчатимуть і впроваджуватимуть у роботу кращі зразки вітчизняного і зарубіжного досвіду, що зможе забезпечити високий рівень освітнього процесу, статутна діяльність якого буде ґрунтуватись на гуманістичних концепціях виховання, які передбачають високий рівень загальної і психологічної культури виховного процесу та високу якість методичного супроводу, що виявляється в системі стосунків між вихователями і дітьми, членами

педагогічного колективу, вихователями і батьками вихованців.

З огляду на це належний рівень методичного супроводу в закладах дошкільної освіти є необхідною умовою забезпечення якості дошкільної освіти, що сприятиме конкурентоспроможності в європейському і світовому освітньому просторі.

Список використаної літератури:

1. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 460 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва : Гос. изд. иностр. и национ. словарей, 1960. 900 с.
4. Поняття якості. *Сайт*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>.
5. Дошкільна освіта : словник-довідник: понад 1000 термінів, понять, назв / Укладачі К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
6. Фроленкова Н.О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 116–118.
7. Козак Л., Швидка І. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 198–208.
8. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. 172 с.
9. Янко О.В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Луганськ, 2009. 22 с.
10. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови. Навчальна книга. Тернопіль: Богдан, 2005. С. 465.
11. Тлумачний словник української мови / За ред. В.С. Калашника. 2-ге вид. Харків : Прапор, 2005. С. 529.
12. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии. *Психология обучения*. 2014. № 1. С. 4–34.
13. Клименко М.О., Прищепя А.М., Вознюк Н.М. Моніторинг довілля : підручник. Київ : Вид. центр «Академія», 2006. 360 с.
14. Про внесення змін до Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 1033.

- База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1033-2016-%D0%BF>.
15. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.01.2020 р. № 54. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20>.
16. Положення про дошкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України № 305 від 12.03.2003 р. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF>.
17. Рекомендації слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему: «Стан і проблеми законодавчого забезпечення розвитку дошкільної освіти в Україні» (12.02.2020 р.). URL: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u137/rekomendaciyi_sluhan_07_02_20.pdf.
18. Ознаки якості дошкільної освіти. URL: <https://vseosvita.ua/news/yakisni-dytsadky-dlia-vsikh-kabmin-maie-skhvalyty-kontseptsiu-rozvytku-doshkilnoi-osvity-19076.html>.
19. Бєленька Г.В. Європейські вектори нової стратегії підготовки дошкільних педагогів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 1–4.
20. Алямовская В. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива. Москва, 2005. 16 с.
21. Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти : Наказ МОН України № 372 від 16.04. 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-metodichnij-kabinet-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
22. Низьковська О. Якість дошкільної освіти: сутність, складники, шляхи досягнення. *Практика управління дошкільним закладом*. № 11, 2016. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/512888?processDemo=true> (дата звернення: 2.06.2020).
23. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework_en.pdf (дата звернення: 04.07.2020).

Bielienska H., Kovalenko O., Shynkar T. Quality of preschool education in Ukraine and EU countries: measurement parameters and methodical support

The article reveals the approaches to the measurement parameters of the quality of preschool education in Ukraine and EU countries. The basic concepts of the research, namely, “quality”, “quality of education”, “quality of preschool education”, “monitoring”, “psychological and pedagogical monitoring” are defined. The normative and legal documents, which cover the issue of the quality of preschool education and its monitoring, are analyzed. We considered scientific researches in which questions of quality of preschool education and its measurement are covered. The article reveals the issue of the quality of preschool education in the EU countries. The measurement parameters of the quality of education identified by the European Commission within the framework of the international project “International quality criteria for preschool educational programs” (2019) – the quality of the structure, the quality of the process, the quality of results are considered. The measurement parameters of the quality of preschool education, proposed by experts from EU member states and stakeholder organizations – access, workforce, curriculum, evaluation and monitoring, management and funding are examined.

It has been found that a preschool institution will be competitive if the best examples of domestic and foreign experience are studied and implemented, if it is able to provide a high level of educational process, the statutory activity of which is based on humanistic concepts of education, providing a high level of general and psychological culture of the educational process, high quality of methodical support, which is manifested in the system of relations between preschool teachers and children, members of the teaching staff, educators and parents of pupils.

Only the high quality of preschool education will be able to satisfy the modern demands of parents and society.

Key words: *educational process, measurement parameters, methodical support, monitoring, psychological and pedagogical monitoring, quality, quality of education, quality of preschool education.*

УДК 371.134-796.853.23

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.7>

Н. Л. Височіна

доктор наук з фізичного виховання і спорту,
провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії наукового супроводження
розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Л. М. Гуніна

доктор біологічних наук, професор,
заступник директора
Олімпійського інституту
Національного університету фізичного виховання і спорту України

А. А. Дяченко

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання факультету фізичного виховання і спорту
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

С. В. Власко

викладач кафедри фізичного виховання
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

А. Е. Антонюк

магістрант кафедри теорії і методики фізичного виховання факультету фізичного виховання і спорту
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЗЮДОЇСТІВ

Сучасний етап розвитку олімпійського спорту передбачає трансформацію наявних програм формування професійних компетентностей атлетів високої кваліфікації до змагань вищих рангів. Головною метою роботи є розробка та апробація педагогічної моделі формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації засобами спеціальної фізичної підготовки.

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи здійснено аналіз науково-методичних, спеціальних джерел та інтернет-ресурсів у вибраному напрямі дослідження. У відповідності до результатів моніторингу теоретико-методологічних основ забезпечення системи багаторічної підготовки дзюдоїстів до змагань вищих рангів (другий етап) членами науково-дослідної групи розроблено та апробовано педагогічну модель формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки (надалі – «педагогічна модель»).

З метою апробації розробленої «педагогічної моделі» в системі багаторічної підготовки дзюдоїстів високої кваліфікації проведено педагогічний експеримент. Досліджуваних єдиноборців було розподілено на контрольну групу (Кг, n=8 чол.) та експериментальну групу (Ег, n=8 чол.). Вік досліджуваних 18–22 роки, до початку педагогічного експерименту дзюдоїсти зазначених груп за рівнем розвитку спеціальної фізичної підготовки достовірно не відрізнялися ($P>0,05$). Під час педагогічного експерименту досліджувані дзюдоїсти Кг використовували традиційну методику розвитку та удосконалення спеціальної фізичної підготовки, яка передбачена відповідними планами їх тренувань, які регламентовані відповідними нормативно-правовими (керівними) документами. Своєю чергою досліджувані дзюдоїсти Ег додатково використовували розроблену нами «педагогічну модель» у системі їх багаторічної підготовки, що сприяло підвищенню спортивно-технічної майстерності єдиноборців на етапі вищої спортивної майстерності.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «педагогічної моделі», встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P<0,05$). Таким чином, у результаті дослідження розроблено та апробовано педагогічну модель формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. Результати дослідження впроваджені у систему багаторічної підго-

товки дзюдоїстів високої кваліфікації, членів збірних команд областей України та олімпійської збірної команди України (чоловіків 18–22 років) з дзюдо.

Ключові слова: багаторічна підготовка, боротьба дзюдо, єдиноборці, педагогічна модель, професійні компетентності, спеціальна фізична підготовка, спортивний результат, техніко-тактичний арсенал.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку олімпійських видів спорту, зокрема боротьби дзюдо, вимагає від атлетів високих професійних компетентностей, які забезпечують стабільні спортивні показники під час участі у змаганнях різних рангів, що забезпечує особистий високий рейтинг, загальний успіх команди та престиж України на міжнародній світовій арені.

Нині від дзюдоїстів вимагається: активне самовдосконалення, постійне розширення системи набутих знань, практичних навичок та опанування новими прикладними компетентностями. Зазначене зумовлює неабияку значущість таких форм організації системи багаторічної підготовки (професійної підготовки) дзюдоїстів високої кваліфікації, які забезпечували б неперервний процес саморозвитку. Однією із найважливіших форм, безсумнівно, є науково-дослідницька діяльність, яка спрямовує особистість на пошук оптимальних, інноваційних засобів підвищення ефективності її спортивних показників (професійної діяльності), що підкреслює актуальність вибраного напряму дослідження.

Дослідження виконане у відповідності до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (2019–2020 рр.) та зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моніторинг науково-методичної, спеціальної літератури та інтернет-ресурсів (перший етап дослідження, вересень–жовтень 2019 р.) у вибраному напрямі дослідження дав змогу нам визначити низку науковців: А.В. Єганова, С.В. Єрегана, Я.К. Коблева, Г.П. Пархомовича, А.С. Петрова, О.В. Журавля, А.А. Шахова, В.Б. Шестакова, Ю.А. Шуліку та інших учених і практиків, які у своїх працях висвітлили основні складники організації системи багаторічної підготовки спортсменів-дзюдоїстів високої кваліфікації.

Під час подальшого моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел)

нашу увагу привернули роботи: А.В. Єганова [1], В.А. Бобровського, В.А. Крестянінова [2], А.В. Горбунова, П.А. Кочетова [3], А.В. Дорошенка, А.М. Шахлая [4], К.В. Ананченка, О.В. Хацаюка [5; 6], Ф.І. Загури, Л.Ю. Огньової [7] та інших учених (А.Ф. Алексеева, Г.М. Арзютова, Н.В. Бойченко, Р.Г. Валеєва, А.А. Клименка, А.Г. Левицького, В.Г. Пашинцева, В.Б. Перебийніса, О.А. Сироти, М.П. Хохлова), у яких розкриваються актуальні питання всебічної підготовки дзюдоїстів (атлетів різних олімпійських видів спорту) високої кваліфікації.

Цікавими, на наш погляд, є роботи учених: І.І. Земцової, З.А. Мусаханова, Л.Г. Станкевича [8], А.В. Полевої-Сєкєряну, В.І. Глигора [9], Н.Л. Височіної [10; 11], Л.М. Гуніної, А.С. Дмитрієва, О.І. Юшковської [12], А.В. Турчинова, О.А. Гаркавого [13], Л.А. Рубан [14], Р.В. Головащенко, М.В. Кузьменка, О.В. Носача [15] та інших учених і практиків, у яких висвітлюються актуальні питання психологічного та фармакологічного забезпечення всебічної підготовки атлетів, зокрема дзюдоїстів на різних етапах їх багаторічної підготовки.

Своєю чергою система побудови ефективних педагогічних моделей, які забезпечують формування професійних компетентностей у представників різних груп населення, викладено у наукових працях: Л.М. Спенсера [16], І.В. Гавриша [17], Л.Ю. Усеїнової [18], М.Л. Катаєва [19], В.Л. Уліча [20] та інших учених і практиків (В.П. Андрущенко, Л.П. Вішнікіна, О.В. Єжова, А.Й. Капської, Г.В. Монастирної, Ю.І. Палічук, В.А. Поліщука, Т.М. Пушкар, О.В. Столяренка).

Незважаючи на значну кількість робіт вибраного нами напряму дослідження, питання формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації засобами спеціальної фізичної підготовки нами не виявлено, що потребує подальших наукових розвідок.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розробка та апробація педагогічної моделі формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації засобами спеціальної фізичної підготовки.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі всебічної підготовки дзюдоїстів високої кваліфікації;
- здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у напрямі побудови ефек-

тивних педагогічних моделей, які забезпечують формування професійних компетентностей у представників різних груп населення;

– розробити та апробувати педагогічну модель формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. З метою якісної організації дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні учені та практики, фахівці зазначеного напрямку (О.В. Хацаюк, К.В. Ананченко, Н.Л. Височіна, Л.М. Гуніна, А.А. Дяченко, С.В. Власко, А.Е. Антонюк). Дослідження організоване в період з січня 2019 по липень 2020 рр. (використовувалася навчально-матеріальна база: Харківської обласної організації ФСТ «Динамо» України, навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського та Олімпійського інституту Національного університету фізичного виховання і спорту України).

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи здійснено аналіз науково-методичних, спеціальних джерел та інтернет-ресурсів у вибраному напрямі дослідження (вересень–жовтень 2019 р.). У відповідності до результатів моніторингу теоретико-методологічних основ забезпечення системи багаторічної підготовки спортсменів дзюдоїстів до змагань вищих рангів (другий етап дослідження, листопад 2019–липень 2020 рр.) нами було розроблено та апробовано педагогічну модель (рис. 1) формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

З метою апробації розробленої педагогічної моделі формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки (надалі – «педагогічна модель») у системі їх багаторічної підготовки було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь дзюдоїсти високої кваліфікації (члени збірних команд областей України та олімпійської збірної команди України, $n=16$ чол.). Варто також зауважити, що всі спортсмени та їхні особисті тренери дали згоду на участь у педагогічному експерименті.

Досліджуваних борців було розподілено на контрольну групу (Кг, $n=8$ чол.) та експериментальну групу (Ег, $n=8$ чол.). Вік досліджуваних 18–22 роки, до початку педагогічного експерименту дзюдоїсти зазначених груп за рівнем розвитку спеціальної фізичної підготовки достовірно не відрізнялися ($P>0,05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані атлети – дзюдоїсти Кг використовували

традиційну методику розвитку та удосконалення спеціальної фізичної підготовки, яка передбачена відповідними планами їхніх тренувань, які регламентовані відповідними нормативно-правовими (керівними) документами.

Своєю чергою досліджувані дзюдоїсти Ег додатково використовували розроблену нами «педагогічну модель» у системі їх багаторічної підготовки, що сприяло підвищенню спортивно-технічної майстерності атлетів на етапі вищої спортивно-технічної майстерності. Варто також зауважити, що зазначена «педагогічна модель» використовувалася тричі на тиждень упродовж зазначеного періоду педагогічного експерименту.

Важливим є той факт, що змістову частину спеціальної фізичної підготовки дзюдоїстів становлять відповідні функціональні засоби та фізичні вправи, які сприяють підвищенню техніко-тактичної підготовки борців, а також забезпечують перевагу (перемогу) під час змагальної сутички.

З цієї метою членами науково-дослідної групи були використані основні ефективні технічні дії (прийоми) боротьби дзюдо, які здебільшого застосовуються дзюдоїстами і є досить ефективними (К.В. Ананченко, О.В. Хацаюк [5; 6]). Методологія тестування спеціальної фізичної підготовки єдиноборців досліджуваних груп передбачала виконання зазначених технічних дій за одиницю часу (упродовж 1 хв., обчислювалася загальна кількість ефективних технічних дій).

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «педагогічної моделі», встановлено, що результати (рис. 2), отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P<0,05$).

Крім цього, у відповідності до результатів, отриманих наприкінці педагогічного експерименту, членами науково-дослідної групи встановлено, що віковий період 18–22 роки характеризується підвищенням загальної та спеціальної фізичної підготовки борців упродовж річного циклу. Своєю чергою динаміка показників загальної та спеціальної фізичної підготовки, рівня розвитку рухових і координаційних якостей характеризується нерівномірністю та хвилеподібністю. Суттєвий приріст рівня розвитку сили та швидко-силових якостей, рухових та координаційних якостей спостерігається у межах $P<0,05$.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження розроблено та апробовано педагогічну модель формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. Результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, а також показники техніко-тактичної та спеціальної фізичної підготовки досліджуваних

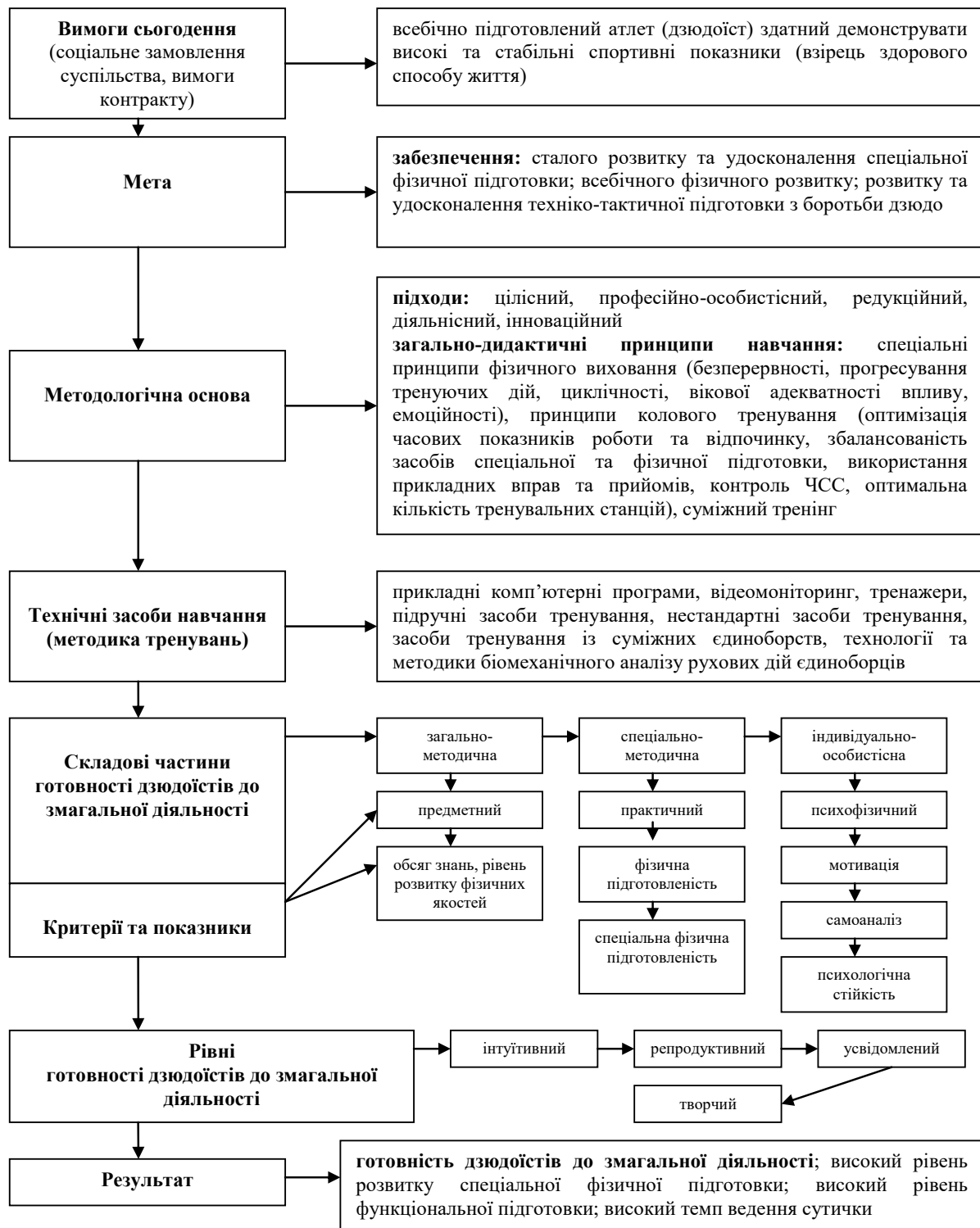


Рис. 1. Педагогічна модель формування професійних компетентностей дзюдоїстів високої кваліфікації із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки

Еґ, свідчать про високу ефективність розробленої нами «педагогічної моделі».

Основними компонентами змісту «педагогічної моделі» є: спеціальні блоки складнокоординативних технічних дій; фізичні вправи для розвитку вестибулярної стійкості; спеціальні підготовчі вправи з елементами техніко-тактичної складо-

вої частини боротьби дзюдо; рухливі ігри (регбол, мініфутбол, баскетбол та інш.).

Крім цього, під час підбору тренувальних завдань необхідно дотримуватися таких вимог:

– фізичні вправи та функціональні комплекси повинні відображати специфічну (прикладну) спрямованість единоборців;

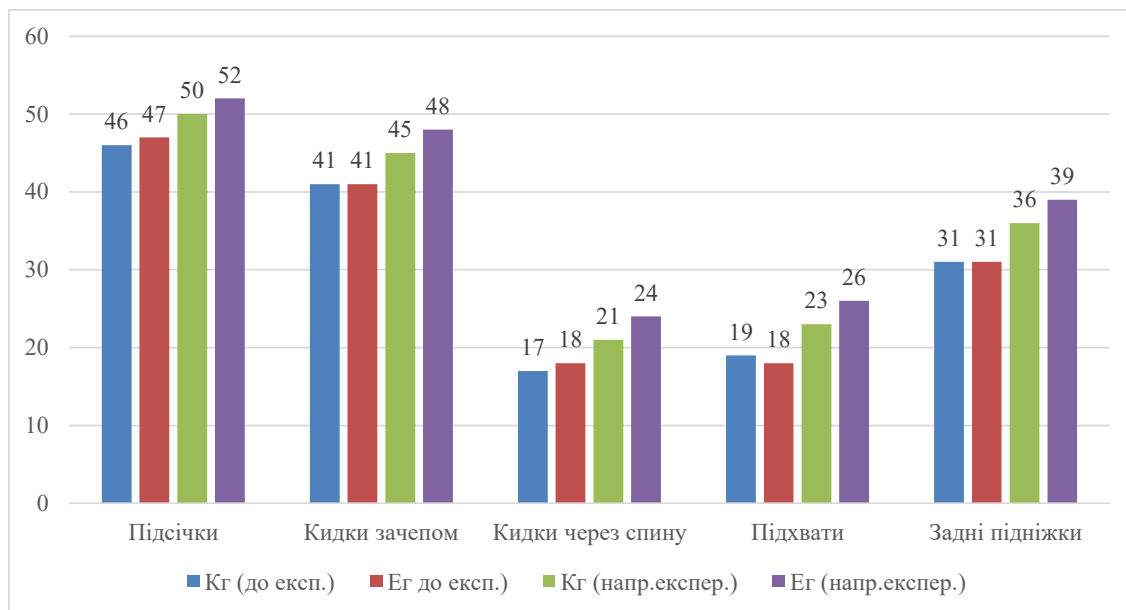


Рис. 2. Результати визначення рівня спеціальної фізичної підготовленості дзюдоїстів досліджуваних груп Кг та Ег упродовж педагогічного експерименту (вказано загальну кількість контрольного виконання тестового завдання)

– засоби спеціальної фізичної підготовки дзюдоїстів повинні бути інтегрованими у загальну структуру тренувального процесу (та не повинні протирічити формуванню інших навичок та якостей єдиноборців);

– спеціальні фізичні вправи повинні підбиратися з урахуванням вікових особливостей та рівня функціональної підготовки дзюдоїстів;

– тестові завдання повинні викликати позитивні емоції та зацікавленість до їх практичного виконання атлетами, а також повинні адекватно поєднуватися із традиційними фізичними вправами та використовуватися як додаткові засоби (фактори), що сприяють розширенню рухового потенціалу дзюдоїстів;

– фізичні вправи, функціональні комплекси, техніко-тактичні зв'язки боротьби дзюдо повинні цілеспрямовано впливати на психофізіологічні функції, які пов'язані із розвитком загальної та спеціальної фізичної підготовки єдиноборців.

Отже, мету дослідження досягнуто, а завдання дослідження виконані. Результати дослідження впровадженні у систему багаторічної підготовки дзюдоїстів високої кваліфікації, членів збірних команд областей України та олімпійської збірної команди України (чоловіків 18–22 років). Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають розробку педагогічної моделі, спрямованої на індивідуалізацію технічної майстерності (професійних компетентностей) дзюдоїстів високої кваліфікації з урахуванням етапів їх багаторічної підготовки.

Список використаної літератури:

1. Еганов А.В. Обоснование модели тренировки дзюдоистов на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей : учебное пособие. Челябинск : Олимпизм, 2009. 164 с.
2. Бобровский В.А., Крестьянинов В.А. Реализация тактической подготовленности дзюдоистов высокой квалификации в соревновательной деятельности. *Физическая культура и спорт*. № 5 (101). Омск, 2011. С. 176–180.
3. Крестьянинов В.А., Горбунов А.В., Кочетов П.А. Экспериментальное обоснование индивидуализированных вариантов подготовки дзюдоистов. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. № 1 (56). Тюмень, 2014. С. 67–73.
4. Дорошенко А.В., Шахлай А.М. Интенсивность технических действий в процессе соревновательных поединков высококвалифицированных дзюдоистов. *Педагогические науки*. № 1. Минск, 2015. С. 57–64.
5. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Новый методичный подход для оценки видеоматериалу, що використовується у підготовці дзюдоїстів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. № 4 (54). Харків, 2016. С. 11–16.
6. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Особливості тренувального процесу та техніко-тактичної підготовки дзюдоїстів-ветеранів. *Єдиноборства*. № 14. Харків, 2018. С. 4–18.
7. Ананченко К.В., Хацаюк О.В., Загуба Ф., Огньова Л.Ю. Вдосконалення техніко-тактич-

- ної підготовки дзюдоїстів 17–18 років. *Єдиноборства*. № 2 (16). Харків, 2020. С. 4–12.
8. Земцева І.І., Мусаханов З.А., Височина Н.Л., Станкевич Л.Г. Вплив комплексів амінокислот на стан психофізіологічних функцій дзюдоїстів високої кваліфікації. *Молода спортивна наука України*. Т. 1. Львів, 2016. С. 70–76.
 9. Височина Н.Л., Полевая-Секеряну А.В., Глигор В.И. Психологическая подготовка дзюдоистов с тотальным и ограниченным отсутствием зрения с учетом психических свойств личности. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. № 1. Київ, 2016. С. 78–82.
 10. Височина Н.Л. Влияние волевых качеств личности на эффективность соревновательной деятельности в разных видах спорта. *Спортивний вісник Придніпров'я*. № 2. Дніпро, 2017. С. 50–53.
 11. Височина Н.Л. Психологічне забезпечення у системі підготовки спортсменів в олімпійському спорті : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. виховання і спорту. Нац. унів. фіз. вих. і спорту України. Київ, 2018. 44 с.
 12. Гунина Л.М., Дмитриев А.С., Юшкова О.И. Фармакологическая и нутрициологическая поддержка функции опорно-двигательного аппарата квалифицированных спортсменов. *Наука в олимпийском спорте*. № 3. Киев, 2018. С. 73–84.
 13. Petruhnov A., Ruban L., Okun D., Honcharov A., Lytovchenko A., Ananchenko K., Khatsayuk O., Turchynov A., Garkavy O. A Quality Factor of Cardiovascular System Reaction on A Daily Physical Exertion of Students. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. Vol. 10, Issue 2. India, 2019. P. 521–525.
 14. Рубан Л.А., Хацаюк О.В., Ярещенко О.А., Корольов А.І., Оленченко В.В. Вегетативна реактивність у спортсменів у стані перетренованості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. № 4 (72). Харків, 2019. С. 54–59.
 15. Головащенко Р.В., Кузьменко М.В., Гунина Л.М., Носач О.В. Корекція параметрів гематологічного гомеостазу при фізичних навантаженнях за допомогою фармакологічних засобів з енергетичною спрямованістю дії. *Український журнал медицини, біології і спорту*. Т. 4 (22). Миколаїв, 2019. С. 377–384.
 16. Спенсер Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективной работы : учебное пособие. Москва : Педагогические технологии, 2005. 384 с.
 17. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук. Харків. нац. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 542 с.
 18. Усеїнова Л.Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Вип. 17. Ялта, 2007. С. 387–398.
 19. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Перм. гос. пед. унів. Пермь, 2007. 26 с.
 20. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.

Vysochina N., Gunina L., Diachenko A., Vlasko S., Antoniuk A. Pedagogical model of improvement of special physical preparedness of judoists

The current stage of development of Olympic sports involves the transformation of existing programs for the formation of professional competencies of highly qualified athletes to competitions of higher ranks. The main purpose of the work is to develop and test a pedagogical model of forming the professional competencies of highly qualified judokas by means of special physical training.

At the first stage of research and experimental work the analysis of scientific-methodical, special sources and Internet resources in the chosen direction of research is carried out. In accordance with the results of monitoring the theoretical and methodological foundations of the system of long-term training of judo athletes for competitions of higher ranks (second stage), members of the research group developed and tested a pedagogical model of professional competencies of highly qualified judokas using special physical training (hereinafter – “Pedagogical model”).

In order to test the developed “Pedagogical model” in the system of long-term training of highly qualified judokas, a pedagogical experiment was conducted. The studied wrestlers were divided into a control group (Kg, n=8 people) and an experimental group (Eg, n=8 people). The age of the subjects was 18–22 years, before the beginning of the pedagogical experiment the judoists of these groups did not differ significantly in the level of development of special physical fitness ($P>0,05$). During the pedagogical experiment, the studied judoists Kg used the traditional method of development and improvement of special physical fitness, which is provided by the relevant plans of their training, and which are regulated by the relevant legal (guiding) documents. In turn, the studied judokas Eg additionally used the “Pedagogical model” developed by us in the system of their long-term training that promoted increase of sports and technical skill of judoists at a stage of the highest sports skill.

Comparing the indicators before and after using our proposed “Pedagogical model” it was found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to the original data and these differences are mostly significant (Eg, $P < 0,05$). Thus, as a result of the research, a pedagogical model of formation of professional competencies of highly qualified judokas with the use of special physical training was developed and tested. Thus, the purpose of the study is achieved, and the objectives of the study are fulfilled. The results of the research are introduced into the system of long-term training of highly qualified judokas, members of the national teams of the regions of Ukraine and the Olympic national team of Ukraine (men 18–22 years old) in Judo.

Key words: *long-term training, Judo wrestling, wrestlers, pedagogical model, professional competencies, special physical training, sports result, technical and tactical arsenal.*

УДК 373.2.091.212.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.8>**О. П. Демченко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**М. О. Давидова**доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**І. О. Ларіна**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальному питанню організації діяльності педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти з розвитку здібностей і обдарувань дітей. З'ясовано, що в низці високорозвинених країн світу виявлення і освіта здібних, талановитих громадян стали напрямом державної політики та реалізуються в педагогічній практиці. Визначено проблеми в навчанні та вихованні обдарованих дітей в Україні. На державному рівні в практиці вітчизняних закладів дошкільної та загальної середньої освіти «селекція талантів і геніїв» ще не набула системного характеру. Показано необхідність здійснення цілеспрямованої роботи зі здібними та обдарованими дітьми, починаючи з перших років життя. Визначено, що така діяльність є складним педагогічним процесом, який має низку особливостей і проявляються суперечності, що зумовлені специфікою дошкільного віку. Обґрунтовано значення правильно організованого розвитку і виховання дитини в перші роки життя для розгортання в перспективі проявів обдарованості та її творчої самореалізації особистості. З'ясовано, що на етапі дошкільного дитинства в поведінці та діяльності дітей уже проявляються на рівні вище середнього загальні та спеціальні здібності. Показано чутливість дошкільного віку для успішного розвитку творчості як важливої ознаки обдарованої особистості. Обдарованість у дитячі роки вважається особистісним, інтелектуальним і соціальним потенціалом дитини, а не сталою характеристикою. Увагу акцентовано на необхідності моделювання сприятливого й збагаченого середовища для прояву задатків, розвитку обдарувань, задоволення інтересів і потреб високоздібних і творчих дошкільників. Визначено важливість паритетного поєднання в роботі із потенційно обдарованими дітьми цілеспрямованого розвитку їхніх здібностей з різнобічним вихованням і соціалізацією. Показано можливість реалізації такого напрямку роботи в сучасних умовах реформування української системи освіти. Доведено необхідність розвитку в студентів на високому рівні абстрактності, творчості, інноваційності, фасилітативності, емпатійності, рефлексивності як важливих професійних якостей педагога обдарованих дітей.

Ключові слова: здібності, дитяча обдарованість, дитина з проявами обдарованості, культурно-освітній простір, робота з розвитку здібностей і обдарованості дошкільників.

Постановка проблеми. Незважаючи на суперечливе/вибіркове ставлення суспільства до неординарних талановитих особистостей, на сучасному етапі розвитку цивілізації все ж таки спостерігається соціальний запит на обдарованість і навіть конкуренція за такий «ресурс і капітал». У низці розвинених країн світу (Австралії, Великій Британії, Ізраїлі, Німеччині, Південній Кореї, США, Японії та ін.), у тому числі й Європейського Союзу, протягом тривалого часу «ідентифікація і селекція» здібних, талановитих і геніальних громадян стали одним з напрямів державної політики. Відповідно до цього формується

та оновлюється законодавча база, розробляються та переглядаються наукові підходи, створюються та вдосконалюються освітньо-виховні системи, організовується систематична робота в закладах різних рівнів.

В Україні в останні десятиріччя формується нормативно-правове підґрунття, проводяться психолого-педагогічні дослідження, реалізуються проекти з освіти творчих та обдарованих дітей і молоді. Проте в практичній площині з розвитку обдарованості дітей ще прослідковується низка *стереотипів і суперечностей*. Робота з навчання і виховання обдарованих дітей

ще не стала домінантною та системною на різних рівнях, зокрема в практиці типових закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Вона проводиться більшою мірою в спеціалізованих закладах чи в позашкільній роботі, переважно охоплює високоздібних підлітків і молодь. Допоки не усунено невідповідність між необхідністю раннього виявлення потенційно обдарованих особистостей і забезпечення психолого-педагогічного супроводу на всіх етапах їхнього онтогенезу, з одного боку, та відсутністю моніторингу проявів здібностей і обдарованості в дітей, починаючи з дошкільного віку, – з іншого. Також наявні стереотипи щодо того, що розвиток здібностей і обдарованості дітей передусім є завданням батьків і напрямом діяльності практичних психологів, керівників гуртків тощо. До кінця не розроблена та не впроваджується в професійній освіті системна підготовка педагогічних працівників до роботи з такою категорією вихованців і учнів.

Ураховуючи зарубіжний досвід, з одного боку, виходячи з вимог особистісно орієнтованої парадигми та інклюзивного підходу, з іншого боку, окремим напрямом професійної діяльності у вітчизняних закладах освіти вважаємо виявлення потенційно обдарованих дітей і створення сприятливої індивідуальної траєкторії для їх особистісного становлення. Це потребує розширення кола професійних функцій/обов'язків фахівців психолого-педагогічного профілю, в тому числі й вихователів закладів дошкільної освіти, та відповідної підготовки до такого виду діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Низка вчених (О. Белова, Ю. Гільбух, В. Кузьменко, О. Савенков, Т. Фефілова, М. Янковчук та ін.) наголошує на необхідності раннього виявлення задатків і на створенні умов для розвитку здібностей і обдарувань дітей, що має реалізовуватися вже в закладах дошкільної освіти.

Питання професійної діяльності та компетентності педагога дошкільної освіти, його функцій були і залишаються об'єктом досліджень сучасних учених (Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, М. Давидова, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, В. Майбороди, М. Машовець, Н. Мельник, З. Плохій, Т. Пономаренко, О. Сиротич, Т. Танько та ін.). Дослідниками обґрунтовано умови та розроблено методики, реалізація яких певною мірою сприяє набуттю майбутніми вихователями загальних і фахових компетентностей, формуванню якостей і вмінь, необхідних педагогам для успішної організації роботи зі здібними й обдарованими дітьми.

Відзначимо позицію С. Литвиненко, яка виділяє соціально-педагогічну діяльність вихователів ЗДО як окремий напрям, одним із завдань якого визначено «створення умов для самореалізації кожної особистості». Дослідниця наголошує на

необхідності проведення спеціальної роботи з різними категоріями проблемних особистостей, зокрема, «забезпечення педагогічної підтримки обдарованих дітей» [1, с. 85–86].

У педагогіці вищої школи (М. Арсьонова, О. Грисюк, Н. Довгань, О. Дронова, М. Замелюк, О. Листопад, Т. Яценко та ін.) започатковано науково-методичну розробку та впровадження системи підготовки майбутніх педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти до роботи з дітьми, в особистісному розвитку яких уже в ранні роки проявляються креативність, задатки, здібності та стійкий інтерес до різних видів діяльності (інтелектуальної, художньої, музичної, хореографічної, спортивної, соціальної, технічної тощо).

З огляду на те, що ідентифікувати прояви обдарованості та створювати умови для реалізації творчого потенціалу високоздібних дітей важливо вже в ранньому віці, **головною метою** статті визначено обґрунтування необхідності та розкриття специфіки організації в закладах дошкільної освіти цілеспрямованої роботи з розвитку здібностей і обдарувань дітей.

Виклад основного матеріалу. Апелювання до психолого-педагогічного дискурсу та освітньо-виховної практики дає змогу навести аргументацію щодо **необхідності здійснення системної роботи зі здібними та обдарованим дітьми, починаючи з дошкільного дитинства.**

– *Правильно організований розвиток і виховання дітей у перші роки життя закладає основи не лише для їх особистісного становлення на всіх наступних вікових етапах, а також є вагомим підґрунтям і умовою для розгортання в перспективі ознак обдарованості та їх творчої самореалізації.* Вивчаючи соціокультурний контекст розвитку обдарованих особистостей, учений з США Д. Саймонтон [2] акцентував увагу на особливому значенні макросоціальних чинників на перших етапах становлення обдарованої особистості. Дослідник обстоював ідею, що зовнішні впливи в дитинстві, підлітковому віці та в ранній юності є потужними й визначальними, коли обдаровані люди формуються або «ламаються». Представник японської системи виховання С. Сузукі [3] наголошував на надзвичайній важливості періоду до 6 років у розвитку таланту, коли «вирішується його доля». У працях російського вченого Н. Лейтеса [4] обстоюється думка, що чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх розкриття.

У домінантності дошкільного дитинства в розвитку здібностей і обдарувань дітей переконані українські психологи [5]. Вони зазначають, що збільшенню ймовірності розгортання обдарованості як сталої характеристики в підлітковому, юнацькому та дорослому віці сприятимуть успіхи в розвитку здібностей на попередніх вікових періо-

дах, зокрема, з перших років життя. Важливо, щоб вони «не забувалися, не марнувалися, а ціннісно переосмислювалися, вбудовувалися в особистісний фундамент і ставали своєрідними сходами для саморозвитку обдарованої особистості на наступних вікових етапах» [5, с. 51].

Таку позицію підтверджують результати експериментування, проведеного свого часу батьками-вихователями Нікітініми [6], яке було спрямоване на вивчення здібностей дітей від 3,5 до 17 років. Обстеження близько 1400 осіб дало змогу їм встановити закономірність: чим раніше пробуджуються творчі здібності, тим вищого рівня розвитку вони досягають; чим пізніше – тим важче їх розвивати. Позитивних результатів можна досягнути лише тоді, коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної дитини.

– *На етапі дошкільного дитинства в поведінці та діяльності дітей уже проявляються загальні та спеціальні здібності на рівні вище середнього, що є одним з критеріїв для припущення щодо потенційної обдарованості дитини.* В. Юркевич [7] наголошує, що частина сенситивних періодів для розвитку спеціальних здібностей, протягом яких цей процес іде найбільш прискореними темпами і найуспішніше, припадає на дошкільне дитинство. Серед задатків, які вже активно проявляються в дошкільні роки, вчені виділяють передусім творчі та музичні. Свого часу К. Орф [8] довів факт раннього прояву музичних здібностей і розробив систему розвитку дітей дошкільного віку як особливий тип музичної педагогіки («Музика для дітей»). На його думку, через творчість та імпровізацію в музиці й русі відбувається розкриття музичних талантів у дітей. С. Сузукі [3], засновник новаторського руху в світі музичної освіти (Suzuki Method), пояснює феномен таланту через здібності та максимальний рівень їх розвитку, наголошує на ранньому прояві музичних здібностей.

Дослідники (О. Власова, Н. Гавриш, А. Лукіна, Я. Коломінський, Є. Панько та ін.) у своїх працях доводять, що в дошкільному дитинстві починаючи з 3–4 років уже проявляється соціальна творчість і здібності та, відповідно, є передумови для розвитку соціальної обдарованості.

– *На дошкільний вік припадає сенситивний період для успішного розвитку творчості як важливої характеристики обдарованої особистості.* Як стверджує Н. Лейтес [4], «секретом» дитячої обдарованості є схильність до творчості. Малюки незалежні в своїх індивідуальних проявах, на них не впливають різні стереотипи, їм подобається сам процес творчості. У вільній, наприклад, ігровій атмосфері, досягаючи досить високого рівня оперування абстрактними символами, музичними звуками, математичними знаками, словами тощо, дитина насолоджується діяльністю, яка приносить їй радість. Своєю чер-

гою В. Дружинін [9] доводить, що на ранні роки припадає один з двох сенситивних періодів для розгортання креативності. Так, віковий проміжок 3–5 років є сприятливим для її розвитку на мотиваційно-особистісному рівні.

З іншого боку, науковці наголошують, що робота з розвитку обдарованості в дошкільному віці є **складним педагогічним процесом, який має низку особливостей, зумовлених специфікою цього вікового етапу загалом та неоднозначністю розгортання ознак обдарованості зокрема.**

– *Обдарованість у дитячі роки вважається особистісним, інтелектуальним і соціальним потенціалом дитини, а не сталою характеристикою.* У працях сучасних психологів (Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, О. Музики, О. Савенкова, М. Холодної, О. Щєбланової та ін.) обґрунтована позиція, що поняття «обдарована дитина» є умовним і не зовсім коректним в оцінці дітей дошкільного віку. Так, за переконанням О. Щєбланової [10], дитяча обдарованість – це потенційні можливості дітей, які будуть реалізовані залежно від багатьох сприятливих чинників, зокрема соціального оточення. Вивчаючи особливості прояву обдарованості в ранні роки, Н. Лейтес [4] ввів поняття «вікова обдарованість». Дослідник акцентує увагу на складності прогнозування перспектив розвитку здібних і творчих дітей дошкільного віку, адже ознаки обдарованості здебільшого можуть бути лише «маркерами» вікової характеристики раннього періоду розвитку дитини, його швидких темпів. Окрім цього, дитячої обдарованості притаманний «ефект інверсії» (М. Холодна) [11], вона може бути тимчасовим явищем, коли успіхи в певному виді діяльності є перманентними залежно від низки сприятливих чинників.

Своєю чергою О. Музика [5, с. 51] стверджує, що оцінка особистості, в якій в дитинстві спостерігається ранній прояв здібностей і творчості, як обдарованої є передчасною. Дослідник пояснює це тим, що, з одного боку, ще не сформована сама особистість як цілісна система [5, с. 52]. З іншого боку, він стверджує, що наявні високі вроджені задатки можуть і не перерости в здібності, а відповідно, в обдарованість, оскільки «обдаровані діти вирізняються з-поміж інших не вродженими задатками, а тим, що вони стали на шлях розвитку обдарованості». Тому про власне обдарованість як особистісне утворення може йтися починаючи з підліткового віку.

Наголосимо на суперечності, яку виявили вітчизняні психологи [5]. З одного боку, вони підтверджують можливість раннього прояву високих задатків і здібностей різного роду в дошкільному віці. З іншого боку, дослідники зазначають, що такий феномен є рідкісним, скоріше винятком з правил, аніж власне правилом. До того ж, за їхніми висновками, перелік видів діяльності, в

яких проявляються ознаки обдарованості, є також обмеженим.

Відповідно до цього в освітній практиці стосовно високоздібних і творчих дошкільників, які проявляють інтерес і мають уже успіхи в одному чи декількох видах діяльності, потрібно обережно використовувати термін «обдарована дитина». Погоджуємося з позицією названих дослідників, що більш коректними є похідні конструкти «дитяча обдарованість», «дитина з проявами обдарованості», «потенційно обдарована дитина» тощо.

– *Педагогічну діяльність необхідно спрямовувати не стільки на розвиток власне обдарованості як сталої й системної характеристики особистості, як на створення умов, моделювання сприятливого збагаченого середовища для прояву всіх задатків і можливостей, задоволення інтересів і потреб здібного й творчого дошкільника.* Увагу привертає японська система виховання, спрямована на раннє виявлення задатків і створення розвивального середовища для гармонійного та природного розвитку здібностей дітей. У закладах дошкільної освіти цієї високорозвиненої країни впроваджуються ідеї відомого вченого та педагога-практика С. Сузукі [3]. Зокрема, головна роль дошкільного педагога полягає в створенні середовища для саморозвитку дитячої особистості. Значна увага приділяється розвитку пам'яті, функції сприймання (візуального, слухового, тактильного), комплексним видам художньої діяльності дітей.

– *Виявлення задатків, розвиток здібностей і обдарувань дітей дошкільного віку необхідно «імплементувати» в педагогічну роботу з їх різнобічного виховання і соціалізації; паритетно поєднувати з формуванням новоутворень, збереженням і зміцненням здоров'я, засвоєнням моральних норм тощо.* Оскільки обдарована дитина, як і кожна особистість, у процесі онтогенезу проходить різні вікові етапи та відвідує заклади освіти, то, організовуючи навчання і виховання такої категорії дітей, необхідно враховувати мету відповідної ланки освіти. Так, у Законі України «Про освіту» метою дошкільної освіти задекларовано «забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [12].

Основним завданням роботи з потенційно обдарованими дітьми О. Музика вважає забезпечення формування «здібнісного» новоутворення, розвитку вмінь у сюжетно-рольовій грі як провідному виді діяльності. Творчі здібності надбудовуються на таких уміннях, а вже це поєднання згодом може стати основою для розвитку обдарованої особистості [5, с. 52].

– *Пошук потенційно обдарованих дітей дошкільного віку, їх психолого-педагогічний супровід необхідно здійснювати, використовую-*

ючи можливості й ресурси інклюзивної освіти. Виходимо з того, що талановиті й обдаровані особистості на міжнародному рівні визнані однією з категорій осіб з особливими освітніми потребами. Посилаємося на «Рекомендацію 1248 про освіту обдарованих дітей» [13], прийняту за підсумками дебатов щодо підтримки здібних і талановитих дітей. Зокрема, в документі зазначено, що завжди будуть діти з особливими потребами, для навчання яких має бути вжито спеціальних заходів. Тому рекомендовано законодавчо визнати обдарованих дітей як таких, що мають потребу в освітніх умовах, пристосованих для повного розвитку їхніх здібностей, реалізації можливостей відповідно до власних інтересів особистості та інтересів суспільства. Також акцентовано увагу на тому, що умови для обдарованих дітей мають бути створені переважно в рамках звичайної системи освіти, починаючи з дошкільної ланки.

Як бачимо, сучасні психологічні дослідження підтверджують факт раннього прояву творчості та здібностей, що зумовлює необхідність ідентифікації дітей з їх високим рівнем розвитку на етапі дошкільного дитинства. Ігнорування ознак обдарованості може привести до унеможливлення її переходу з потенціалу в сталу характеристику, як наслідок – «втрата таланту чи генія». З огляду на це, потенційно обдаровані малюки потребують особливої уваги, психолого-педагогічного супроводу та підтримки.

Професійну діяльність педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти з розвитку обдарованості дітей визначаємо як творчу та інноваційну, спрямовану на створення культурно-освітнього простору, психологічно комфортного і сприятливого для розвитку творчості та здібностей потенційно обдарованих дітей, задоволення особливих освітніх потреб, їх гармонійного виховання, формування новоутворень, соціалізації та набуття сенсорного досвіду. На наш погляд [14], такий педагогічний конструкт є сукупністю умов різного порядку: соціально-культурних і розвивально-виховних, природних і спеціально змодельованих, структурованих і упорядкованих. Включення дітей з проявами обдарованості в різні види творчої діяльності в межах такого простору сприятиме: стимулюванню допитливості, пізнавальної активності, креативності; досягненню успіхів; виявленню й розгортанню загальних і спеціальних здібностей.

Звернення до законодавчої бази показує, що напрями діяльності педагогічних працівників загалом і у сфері дошкільної освіти зокрема визначено в низці документів [12; 15; 16 та ін.]. Хоча в деяких з них окремо не виділено роботу з обдарованими дітьми, проте йдеться про «сприяння розвитку здібностей здобувачів освіти» [12, с. 54], високий рівень сформованості яких є одним з важ-

ливих «маркерів» потенційної обдарованості особистості. До того ж педагогічні працівники мають низку прав, реалізуючи частину яких у них з'являється можливість для створення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку й виховання дітей з проявами різних видів обдарованості. Зокрема, в Законі України «Про освіту» визначено право на «свободу від втручання в педагогічну <...> діяльність; вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі; розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання тощо» [12, с. 54].

Необхідність актуалізації такого напрямку роботи задекларовано в Законі України «Про дошкільну освіту», в якому серед принципів цієї ланки освіти виділено «рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини» [15]. Серед пріоритетних завдань роботи педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти в 2020/2021 навчальному році прямо не виділено таких, що стосуються безпосередньо розвитку здібностей і обдарувань дітей. Однак такий напрям вихователі можуть реалізовувати в ході організації інших видів діяльності, визначених у методичних рекомендаціях [16]. Особливу увагу на розвиток здібностей і обдарувань дітей варто звернути в контексті вдосконалення роботи щодо формування комунікативно-мовленнєвої та математичної компетентності дітей дошкільного віку шляхом упровадження інноваційних методик і технологій тощо. Умови для розвитку обдарованості поширюються в зв'язку з можливістю вибору педагогічним колективом як комплексних, так і парціальних програм розвитку дітей раннього та дошкільного віку, рекомендованих або схвалених МОН України; через реалізацію права розробляти власні освітні програми.

З огляду на особливості проявів обдарованості в дошкільному віці, складність і специфіку професійної діяльності з такою категорією дітей, вважаємо [17; 18; 19], що успішно здійснювати такий напрям зможуть спеціально підготовлені педагоги. Зокрема, в контексті підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» великого значення надаємо розвитку *творчості та інноваційності*, високий рівень сформованості таких якостей є важливим як для успішної організації освітнього процесу в ЗДО загалом, так і розвитку здібностей і обдарованості дітей зокрема. Практична сторона освітнього процесу щодо підготовки вихователів до інноваційної діяльності має орієнтуватися на формування й розвиток у студентів групи психолого-педагогічних умінь і навичок, необхідних для успішної роботи з потенційно обдарованими дітьми: *науково-методичних, пошукових, дослідницьких* (вивчення

та використання передового педагогічного досвіду, використання методів теоретичного пошуку та емпіричних досліджень тощо); *самоосвіти, самовиховання* тощо. За роки навчання в ЗВО та в ході професійного самовдосконалення вихователі мають виробити *фасилітаивну позицію* та здатність організовувати педагогічне спілкування з неординарними й творчими особистостями як *суб'єкт-суб'єкту взаємодію, співробітництво і партнерство*. Для цього студенти мають розвинути на високому рівні низку важливих професійних якостей, зокрема: *комунікабельність, емпатію; рефлексивність, абнотивність* тощо.

Можливості для набуття майбутніми педагогічними працівниками у сфері дошкільної освіти компетентностей, необхідних для розвитку обдарованості дітей, створюються в контексті реалізації підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до нових професійних стандартів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого та другого рівнів. Так, серед програмних результатів навчання бакалаврів визначено ПР-03 «розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку *обдарованих дітей*, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами [20, с. 10]. ПР-18 («володіти технологіями організації розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку» [20, с. 11]) також стосується підготовки бакалаврів до роботи з такою категорією дошкільників, оскільки для розгортання потенціалів обдарованої дитини важливими є умови. У нормативному змісті підготовки здобувачів магістрів також виділено результати навчання, які важливі в ході організації освітньої роботи зі здібними й обдарованими дітьми, а саме «здійснення психолого-педагогічного керівництва індивідуальним розвитком особистості дитини» [21, с. 8].

Висновки і пропозиції. Реформування української системи освіти відповідно до прогресивного світового досвіду, вимог особистісно орієнтованої парадигми та інклюзивного підходу зумовлює зміну акцентів і розширення кола професійних функцій педагогічних працівників, у тому числі й вихователів закладів дошкільної освіти. Актуальності набуває необхідність організації в закладах дошкільної освіти цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку творчості, здібностей, обдарувань дітей дошкільного віку. Хоча діяльність педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти є багатовекторною, однак вважаємо, що в коло їх професійних обов'язків має входити виявлення здібностей і задатків дітей та створення умов для розгортання їх потенціалів. Необхідність здійснення системної роботи зі здібними та обдарованими дітьми, починаючи з дошкільного дитинства,

зумовлена важливістю дошкільного дитинства як для успішного становлення особистості на всіх наступних вікових етапах, так і для переходу дитячої обдарованості з потенціалу в сталу характеристику дорослої людини. В дошкільні роки вже можуть проявлятися на високому рівні креативність, загальні та спеціальні здібності. Цей віковий етап є сенситивним для їх успішного розвитку. Робота з потенційно обдарованими дітьми має свою специфіку й повинна передусім спрямовуватися на створення сприятливих умов, предметно насичених і психологічно комфортних, які в сукупності утворюють культурно-освітній простір. Реалізувати таку мету зможе спеціально підготовлений абнотивний педагог, схильний до творчості та інноваційної діяльності, здатний до організації суб'єкт-суб'єктного спілкування з неординарними, здібними й талановитими особистостями.

Список використаної літератури:

- Литвиненко С. Соціально-педагогічні аспекти діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 85–87.
- Simonton D.K. The eminent genius in history: The critical role of creative development. *Gifted Child Quarterly*. 1978. V. 22 (2). P. 187–195.
- Судзуки С. Возращенные с любовью : классический подход к воспитанию талантов / пер. с англ. Минск : Попурри, 2005. 192 с.
- Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК. 2003. 464 с.
- Семенова Р.О., Музыка О.Л., Корольов Д.К. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / за ред. Р.О. Семенової. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
- Нікітін Б.П., Нікітіна Л.О. Наша сім'я : ми і наші діти. *Початкова школа*. 1989. № 5. С. 64–67.
- Юркевич В.С. Одаренный ребенок : иллюзии и реальность : книга для учителей и родителей. Москва : Просвещение, 2000. 136 с.
- Орф К. Музыка для детей / сост. В. Жилин, О. Леонтьева. Челябинск : МРІ, 2008. 80 с.
- Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. *Интеллект и творчество* : сб. науч. тр. Москва, 1999. С. 5–29.
- Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система : структура и динамика в школьном возрасте : автореф. д-ра психол. наук. Москва, 2006. 48 с.
- Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости : эффект инверсии развития. *Психологический журнал*. 2011. Т. 32. № 5. С. 69–78.
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380.
- Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей від 24 квіт. 2005 р. *Парламентська Асамблея Ради Європи*. Брюссель : Рада Європи, 1994.
- Демченко О.П. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі як умова її соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія психологія*. 2017. № 6. С. 47–51.
- Закон України «Про дошкільну освіту». Київ : Дошк. виховання, 2001. 33 с.
- Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист МОН України від 30.07.2020 № 1/9-411. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f2/402/c17/5f2402c174135147155911.pdf>.
- Давидова М.О. Особливості управління процесом формування готовності вихователів закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1). Ч. 1. С. 57–63.
- Демченко О.П. Підготовка майбутніх творчих педагогів обдарованих дітей у контексті євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 47–52.
- Ларіна І.О., Доля Ю.В. Підготовка майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів до педагогічного спілкування в процесі музично-естетичної роботи з дітьми. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2019. Вип. 26 (1), ч. 2. С. 271–275.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського рівня) вищої освіти. Київ : МОН України, 2019. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» другого (магістерського рівня) вищої освіти. Київ : МОН України, 2020. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.

Demchenko O., Davydova M., Larina I. Development of children's giftedness as a direction of activity of pedagogical workers in the field of preschool education

The article is devoted to the topical issue of organizing a special direction of activity of pedagogical workers in the field of preschool education on the development of abilities and talents of children. It was found that in a number of highly developed countries of the world the search and development of capable, talented citizens has become one of the areas of public policy, implemented in educational practice. Problems in education and upbringing of gifted children in Ukraine have been identified. It was found that at the state level, in the practice of domestic institutions of preschool and general secondary education, "selection of talents and geniuses" has not yet become a system. The necessity of purposeful work with gifted and gifted children from the first years of life is shown. It is determined that such activity is a complex pedagogical process, which has a number of features and contradictions due to the specifics of preschool age. The importance of properly organized development and upbringing of a child in the first years of life for the development in the future of signs of talent and its creative self-realization is substantiated. It was found that at the stage of preschool childhood in the behavior and activities of children already show general and special abilities at an average level. The sensitivity of preschool age for the successful development of creativity as an important characteristic of a gifted person is shown. It has been found that giftedness in childhood is considered a personal, intellectual and social potential of the child, and not a permanent characteristic. Possibilities of realization of such direction of work in modern conditions of reforming of system of the Ukrainian education are shown. The necessity of development of future teachers of gifted children in the course of higher education of innovativeness, creativity, innovation, facilitation, empathy, reflexivity as important professional qualities of a teacher of gifted children is determined.

Key words: *abilities, children's giftedness, child with manifestations of giftedness, cultural and educational space, work on development of abilities and giftedness of preschoolers.*

УДК 378.4.091:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.9>

О. Б. Жильцов

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-методичної та навчальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка

А. С. Карпенко

методист науково-методичного центру досліджень, наукових проєктів та програм
Київського університету імені Бориса Грінченка

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті досліджено структуру та складники інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО. Визначено основні аспекти розвитку цифрової компетентності у зазначених співробітників.

Визначено актуальність формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО. Запропоновано інформаційно-методичне забезпечення, у разі використання якого у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО відбувається формування та розвиток цифрової компетентності. Проведено проблемний аналіз інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО як основного компонента професійної компетентності зазначених працівників. З'ясовано, що професійна діяльність співробітників організаційно-навчальних підрозділів університетів нині відіграє важливу роль у розбудові єдиного інформаційного простору ЗВО.

Крізь призму науково-методичних засад обґрунтовано основні погляди про структуру інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО. Здійснений аналіз інформаційно-методичного забезпечення дає змогу визначити шляхи вдосконалення процесу формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО під час підвищення кваліфікації. На нашу думку, кожен компонент інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності включає низку функцій, опанування яких дає змогу співробітнику організаційно-навчального підрозділу ЗВО професійно зростати як під час самостійного опанування, так і під час підвищення кваліфікації. Спираючись на науково-методичні дослідження, констатуємо той факт, що складники інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності являють собою інтеграційні характеристики, які належать до системи науково-теоретичної та методичної обізнаності співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО щодо цифрових технологій сьогодення.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційно-методичне забезпечення, освітній процес, організаційно-навчальний підрозділ, співпраця, розвиток цифрової компетентності, цифрова компетентність, цифрові технології.

Постановка проблеми. Нині суспільство активно реалізує компетентнісний підхід у всіх ланках освітнього простору. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної освіти вважаємо вивчення питання щодо формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів університету (ОНПУ). Отже, вагомого значення набуває потреба у дослідженні та аналізі структури та складників інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ, саме на це і спрямоване наше дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками питанню формування, роз-

витку та вдосконалення цифрової компетентності широкого спектра учасників освітнього простору присвячено вагомому низку праць таких науковців: Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, В.О. Калініна, С.М. Іванової, Н.В. Морзе, О.Д. Нестерової, О.В. Овчарука, Л.Л. Хоружої та ін.

Вивчаючи праці вітчизняних науковців, зокрема В.А. Козакова [3], І.В. Носача [4], дійшли висновку, що інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу є важливим і необхідним під час запровадження компетентнісного підходу у ЗВО.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що питання структури та складників інформаційно-методичного забезпечення формування та

розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ не досить вивчене і висвітлене в літературі. Зазначена категорія працівників у своїй роботі здебільшого використовують цифрові технології несистемно, епізодично, неефективно або навіть не використовують зовсім.

Мета статті полягає у дослідженні структури та складників інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників організаційно-навчальних підрозділів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Нині вітчизняні та зарубіжні науковці шукають дієві шляхи впровадження цифрових технологій в усі сегменти освітнього простору. Одним із головних завдань сучасної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є використання цифрових технологій та розвиток цифрової компетентності у співробітників ОНПУ під час організації освітнього процесу. На думку В.А. Бикова: «На основі поєднання традиційних педагогічних та цифрових технологій під час освітнього процесу вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні задатки людини. Застосування цих технологій під час освітнього процесу створює додаткові умови і дає змогу досягти значно більших результатів під час освітньої діяльності, забезпечує для кожного учасника освітнього простору формування і розвитку власної освітньої траєкторії» [2].

Тому виникає велика потреба у розробці інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності зазначених працівників [3].

Н.С. Петренко зазначає, що інформаційно-методичне забезпечення є сукупністю методів, методик і процедур оброблення інформації, а також оброблення відомостей про стан галузі, яка досліджується. Інформаційне забезпечення включає інформаційну систему, що є комунікаціями персо-

налу щодо питань, які стосуються їхньої професійної діяльності та дають можливість працівнику професійно зростати [6, с. 96–97].

Робимо висновок, що інформаційно-методичне забезпечення – це система необхідних і достатніх умов навчання, що гарантують задоволення потреб у сукупності різного роду документації, в якій накопичені певні знання.

Інформаційно-методичне забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ: здійснюється за допомогою навчальних матеріалів (підручники, посібники тощо) та електронних ресурсів; реалізується з обов'язковим супроводженням освітньої діяльності певними методичними матеріалами. Під час розробки інформаційно-методичних матеріалів враховуються ті обставини, що на самостійне пізнання цифрових технологій відведена значна частка часу.

Нормативне забезпечення щодо формування та розвитку цифрової компетентності окреслене Законом України «Про вищу освіту», стандартами вищої освіти (державними, галузевими та ЗВО), іншими нормативними актами Міністерства освіти і науки України та ЗВО, програмою Європейської комісії DigComp 2.0 [8].

Розглянемо структуру інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ (див. рис. 1):

Запропонована структура дає змогу рекомендувати методику створення навчальної програми для підвищення кваліфікації співробітників ОНПУ, яка повинна бути спрямована на:

- обробку та накопичення вхідної інформації;
- розподіл навчальної інформації на навчальні елементи та встановлення їх структурних зв'язків;
- встановлення послідовності опанування інформації за темами;



Рис. 1. Структура інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ

- вибір виду заняття;
- структурування програми за модулями.

Завдяки інформаційно-методичному забезпеченню практичних занять співробітник отримує завдання практично-проблемного характеру, рівнозначні за ступенем складності. Усі практичні завдання плануються і проєктуються заздалегідь у процесі розробки методичних рекомендацій.

Підбір навчального матеріалу дає змогу поступово нарощувати складність проблем, що вирішуються, а у сукупності – комплексно узагальнювати теоретичні знання і формувати системні навички з вивчених тем.

Цифрові технології дають змогу ефективно використовувати час та забезпечують повноцінне наповнення інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ.

Основою інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ є навчально-методичний комплекс, який складається з:

- 1) навчальної програми;
- 2) робочого плану;
- 3) конспекту лекцій;
- 5) засобів для проведення поточного контролю: контрольних завдань до практичних та лабораторних занять, контрольних робіт для перевірки рівня засвоєння матеріалу;
- 6) переліку навчальної та навчально-методичної літератури.

Нині методологія навчання та наукової роботи в ЗВО переорієнтовується з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму. У зв'язку з цим необхідно розробляти інтерактивний методичний комплекс забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ у форматі електронної системи «Інформаційна система підтримки діяльності організаційно-навчальних підрозділів університету на базі G Suite».

Однак освіта ніколи не буває завершеною. Процес вдосконалення інформаційно-методичного забезпечення формування та розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ передбачає:

- постійний аналіз сприйняття навчального матеріалу і готовність співробітників ОНПУ впроваджувати в життя його основні принципи;
- оцінювання індивідуальних запитів і вдосконалення методів підготовки співробітників ОНПУ до сприйняття інформації щодо цифрових технологій;
- забезпечення співробітників ОНПУ базовою інформацією щодо цифрових технологій, з цією метою надати доступ до навчально-методичного комплексу за допомогою сервісів G Suite;

- вдосконалення зворотного зв'язку зі співробітниками ОНПУ й оцінювання їхніх здобутків.

Висновки і пропозиції. Беручи до уваги вищезазначене, робимо висновки про значущість та важливість створення інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ. Наявні дефініції дають змогу визначити, що інформаційно-методичне забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ дає можливість зазначеним працівникам професійно зростати у галузі цифрових технологій і не тільки. На нашу думку, саме структура і складники інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ зумовлюють розвиток професіоналізму, забезпечують ефективність і досконалість діяльності в організації освітнього процесу. Безумовно, в сучасних умовах реформування освіти питання професійного зростання співробітників ОНПУ є досить актуальним, однак повною мірою не вичерпує всього різноманіття варіантів створення інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у зазначених працівників. На основі аналізу наукових праць можна зробити висновок, що єдиного погляду на створення (структура, складники) інформаційно-методичного забезпечення розвитку цифрової компетентності у співробітників ОНПУ не існує, а тому це дає нам підстави для подальшого дослідження зазначеної теми та впливу цифрових технологій на освіту загалом.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук Ю. Управління навчальним закладом у вітчизняній системі освіти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 19–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_7 (дата звернення: 08.08.2020).
2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*: електронне наукове фахове видання. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України; Ун-т менеджменту освіти АПН України. 2010. № 1(15). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/eml5/emg.html> (дата звернення: 12.08.2020).
3. Карпенко А.С. Використання сервісів Google Apps (G Suite) для формування ІКТ-компетентностей у співробітників організаційно-навчальних підрозділів університету. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 3(21). С. 71–78.
4. Козаков В.А. Самостійна праця студентів та її інформаційно-методичне забезпечення. Київ: Вища школа, 1990. 112 с.
5. Носач І.В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін:

- автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. авіац. ун-т. Київ, 2008. 20 с.
6. Петренко С.Н. Контроллинг : учебное пособие. Киев : Ника-Центр, Эльга, 2003. 328 с.
7. *Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика* : збірник наукових праць / за ред. В.Ю. Бикова, А.В. Яцишин. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2019. 123 с.
8. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> (дата звернення: 08.08.2020).

Zhylytsov O., Karpenko A. Essential characteristics of information and methodical support for digital competence development in employees of university organizational and educational units

The article examines the structure and components of information and methodical support for the formation and development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units. The main aspects of the development of digital competence in these employees have been identified.

The relevance of the formation and development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units have been determined. The information and methodical support which makes a provision for the formation and development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units has been offered. A problem analysis of information and methodical support for the formation and development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units, as the main component of professional competence of these employees has been carried out. It has been found out that nowadays the professional activity of employees working at organizational and educational units of universities plays an important role in creating HEI's single information space.

Through the prism of scientific and methodical principles, the basic views at the structure of information and methodical support for the development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units have been substantiated. The analysis of information and methodical support makes it possible to identify the ways to improve the process of formation and development of digital competence in employees of HEI's organizational and educational units in advanced training. In our opinion, each component of information and methodical support for the formation and development of digital competence includes a number of functions, the mastery of which allows the employee of HEI's organizational and educational units to grow professionally, both during self-mastery and professional training. Based on scientific and methodical research, we state the fact that the components of information and methodical support for the formation and development of digital competence constitute integration characteristics that belong to the system of scientific-theoretical and methodical awareness of employees at HEI's organizational and educational units on digital technologies today.

Key words: *information society, educational process, organizational and educational divisions, cooperation, digital competence, digital technologies.*

УДК 377.1+37.015

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.10>

Н. М. Заячківська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка

Ю. М. Козловський

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ДИДАКТИКИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті висвітлено можливості дидактичної інтеграції щодо забезпечення єдності й ефективності педагогічних досліджень новітньої педагогіки в її прогностичному аспекті. Акцентовано, що вузькофахова підготовка у фаховій сфері поступово зникатиме з освітньої системи, оскільки справді захищеною в соціальному аспекті може бути тільки особистість, спроможна на гнучке перебудовування напряму та змісту власної фахової діяльності залежно від зміни технологій чи ринкових запитів. На основі аналізу освітніх документів виявлено найважливіші ознаки далекосяжної освітньої системи (фундаменталізація, інформатизація, інтеграція, оптимізація тощо). Визначено, що, прогнозуючи розвиток і вплив новітніх тенденцій у сучасній педагогіці, передусім процесів інтеграції, вдасться оптимізувати моделювання навчальних систем на теоретичному і прикладному рівнях. Висвітлено основні положення та дефініції прогностичного підходу, де щодо освіти застосовують терміни «освітня прогностика» та «педагогічна футурологія». Визначено пріоритети у розробленні теоретико-методологічних основ педагогічних інновацій щодо шляхів упровадження нововведень та інновацій, координації зусиль освітніх установ та роботодавців. Проаналізовано сучасні основи концептуальної прогностики, зокрема, закони розвитку педагогічних теорій (циклічності, полісуб'єктності, системотвірного феномена, системної інтеграції та диференціації наукового знання, багатомірних бінарностей, міждисциплінарного творчого переносу наукового знання, моніторингу і зворотного зв'язку, оптимізації тощо).

Проаналізовано методологічний аспект традиційної та майбутньої фахової дидактики, де проєктами найважливіших документів передбачено формування у вихованців наукової картини світу й особистості на основі використання інтегративного мислення та діяльності. Виділено складники прогнозування системи фахової освіти (зміст освіти, форми та методи навчання й виховання, технології навчання, підготовка педагога, управління освітою, інтеграція і диференціація в освіті, оптимізація традиційних та інноваційних підходів у навчанні, раціональне поєднання фундаментальної та професійної компоненти у професійній освіті, забезпечення неперервності ступенів навчання; забезпечення духовного зростання особистості професіонала тощо). Доведено, що власне інтеграція забезпечує креативність, сумісність, цілісність змісту освіти, у перспективі формує цілісні філософські, загальнонаукові та спеціальні аспекти педагогічної науки. Визначено напрям подальших досліджень щодо дидактичних принципів прогностичного розвитку педагогічних теорій на засадах інтегративного підходу.

Ключові слова: дидактика, фахова дидактика, педагогічна прогностика, прогностичні аспекти, інтегративний підхід, розвиток педагогічних теорій, педагогічні інновації.

Постановка проблеми. На сучасній стадії поступу педагогіки спостерігаємо пожвавлення її зв'язків із загальнонауковими теоріями (синергетикою, теорією систем, кібернетикою, інформатикою тощо). Не настільки очевидною є тенденція послуговування дидактики окремими науковими теоріями (математичними, фізичними, екологічними, біологічними тощо). Однак така тенденція стабільно проявляється, оскільки забезпечення єдності й ефективності досліджень у сфері новітньої освіти безпосередньо пов'язане із застосуванням процесів інтеграції. Власне, вони забез-

печують толерантне співіснування низки наукових теорій та підходів. Тож виникає глобальна проблема розроблення й застосування інтеграційних ідей у фаховій педагогіці загалом.

Освіта слугує наукою й мистецтвом для озброєння людей різного віку знаннями труднощів і проблем, з якими ті однозначно зіштовхнуться на життєвому шляху, і надання їм моделі засобів подолання таких труднощів і вирішення проблем. Високий рівень фахової освіти не можливий без загальної гуманітарної освіти та інноваційних підходів до вирішення будь-яких проблем (соціаль-

но-економічних, виробничо-технологічних, економічних тощо).

Фахова дидактика тісно пов'язана з низкою різних наук. Розмаїттям її аспектів передбачено багатодисциплінарне дослідження всіх явищ і процесів у системах освіти. Проте, якими б глибокими та всебічними не були концептуально-системні підходи та основи розробки стратегії розвитку освіти на найближчий час чи на майбутнє, філософські засади політики в освіті, моделі школи майбутнього як соціального інституту, саме «наукова педагогіка покликана обґрунтовувати концепції змісту, форм і методів освіти, навчання й виховання, передбачати зміну освітніх парадигм і заздалегідь їх модернізувати» [2, с. 14].

Отже, прогнозуючи розвиток і вплив новітніх тенденцій у сучасній педагогіці, передусім процесів інтеграції, вдасться оптимізувати моделювання навчальних систем на теоретичному та прикладному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема прогнозування майбутнього освіти посідає важливе місце у педагогічних дослідженнях, зокрема, це концептуальна педагогічна прогностика (В. Андреев [1]), освітня педагогічна прогностика (Б. Гершунський [4]), аналіз методів прогностики у системі теоретичних педагогічних знань (М. Катичева [5]), поняттєве поле соціально-педагогічного прогнозування (Т. Савоськіна [6]), прогностичний підхід до освіти (В. Стегній [7]). У контексті інтегративного підходу проведено низку досліджень, зокрема, це теоретичні основи інтеграції освіти у прогностичному аспекті (М. Берулава [2]), взаємодія і взаємозбагачення педагогіки та філософії (В. Бондар [3]), прогнозування розвитку дидактичних технологій у вищій школі (Д. Чернілевський [8]), а також роботи зарубіжних дослідників (Ж. Делор [9], Е. Кендрацка-Фельдман [10] та ін.). Водночас багато інноваційних ідей у дидактиці натепер не досить теоретично обґрунтовані, а проблема прогнозування їх впливу на розвиток освітніх систем на основі інтегративного підходу є малодослідженою.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виділення складників прогнозування системи фахової освіти та визначення пріоритетних напрямів розвитку фахової дидактики.

Виклад основного матеріалу. Майбутня освітня система потребує глобального перегляду низки уявлень стосовно традиційної освітньої практики, що відповідає соціальному замовленню: сьогодення вимагає такої моделі навчального процесу, завдяки якій активізуються розвиток творчого потенціалу, формування в учнів готовності діяти, позаяк від кількості видів діяльності з меншими витратами залежить якість системи підготовки з позиції надсистеми (суспільства) [9]. В. Стегній стверджує, що «майбутнє ХХІ сто-

ліття – за тими соціальними системами, які дають можливості інтелектуального розвитку людини» [7, с. 5]. Одним з найефективніших засобів досягнення цих цілей є дидактична інтеграція, адже справді захищеною в соціальному аспекті може бути тільки високоосвічена людина, спроможна на гнучке перебудовування напряму та змісту власної діяльності залежно від зміни технологій чи ринкових запитів.

В освітніх документах до найважливіших ознак далекосяжної освітньої системи відносять: фундаменталізацію освіти задля суттєвого вдосконалення її якості; випереджувальність системи освіти загалом, її спрямування на проблеми майбутньої постіндустріальної культури, розвиток творчого хисту особистості; істотне збільшення застосування перспектив дистанційного навчання й самоосвіти завдяки перспективним інформаційним технологіям [2].

Щодо освіти, то в науці застосовують терміни «освітня прогностика» та «педагогічна футурологія». На думку М. Катичевої, «вони покликані розробляти теоретико-методологічні основи педагогічних інновацій, пропонувати шляхи впровадження нововведень та інновацій, координувати зусилля розробників інновацій та замовників» [5; 23]. За визначенням Б. Гершунського, прогнозування у сфері освіти – це «спеціально організоване системне, міждисциплінарне дослідження, що відбувається неперервно в режимі постійно діючого моніторингу» [4, с. 30].

Дослідник Д. Чернілевський вважає, що вузькофахова підготовка у будь-якій сфері має поступово зникати з освітньої системи, трансформуючись у сферу виробництва та іншої фахової практики. Одне з найважливіших завдань розвитку нинішньої освіти – «зарахування низки загальних природничо-наукових дисциплін до гуманітарної освіти, а відтак загальних гуманітарних дисциплін – до природно-наукової й технічної освіти. Окрім того, необхідно конструктивно вирішувати і проблему інтеграції фундаментальної та фахової освіти. Адже освіта – неодмінна умова й засіб досягнення інтеграції суспільних, наукових і виробничих потужностей» [8, с. 15–16].

Загалом, проблема полягає в тому, що якість освіти не відповідає нинішнім запитам. Шляхи вирішення цієї проблеми полягають у новій філософії випереджувальної освіти, передусім фундаменталізації освіти, інтеграції природничо-наукової та гуманітарної освіти, інноваційному навчанні. Належить виокремити ієрархію таких проблем, як: методологічні (прогнозування перспектив філософії освіти), загальнодидактичні (прогнозування перспектив освітньої мети), окремі (прогнозування перспектив змісту, методів і форм навчання).

Власне, завдяки інтегративному підходу до складників дидактичної системи можливе «забез-

печення її повноцінних буття й функціонування в цілях «великих систем» – освіти й соціуму. Такий висновок ґрунтується на новітніх досягненнях соціології і кібернетики, а також розвитку таких різних за суттю систем, як: космічні, ноосферичні, екологічні, біологічні, економічні, технологічні тощо» [8, с. 24].

На методологічному шаблі дидактичних систем їхні стабільність, життєздатність і перспективність можна забезпечити, якщо задані складники будуть взаємопов'язаними й підпорядкованими єдиній стратегічній меті. Як відомо, стосовно філософії освіти як категорії та як сфери поширені три погляди. Перший полягає в тому, що філософія освіти – специфічна прикладна наука, яка загальні філософські принципи застосовує задля обґрунтування статусу й закономірностей розвитку освіти. Філософія освіти є філософією, зверненою до освіти під час кризових станів чи надактивного розвитку суспільства. Розвиток такої галузі знання, вважають деякі філософи, – це шлях від філософських питань до філософії освіти. Другий погляд зводиться до неабиякого застереження стосовно «посягання» філософії освіти на педагогіку, заміни педагогіки на еклектичну галузь, де змішано й те, що стосується різних розділів педагогіки, й те, що взагалі не належить ані до педагогіки, ані до освіти. Третій погляд філософію освіти позиціонує як повноцінну міждисциплінарну (інтегративну) галузь наукових знань.

Дослідник В. Бондар [3] вважає, що предмет філософської рефлексії полягає у взаємозв'язку широких сприймань світу, суспільства, ролі людини в ньому з *педагогічною реальністю* та її відтворенням у педагогіці – *відповідній* науці про освіту. Хай там як, але філософський аналіз необхідно здійснювати водночас із педагогічним, разом з ним, а не замість нього.

У прогностичному аспекті В. Андреев [1] пропонує базові закони розвитку педагогічних теорій, а саме: циклічності розвитку, соціальної культурологічної та технологічної зумовленості, полісуб'єктності, системотвірного феномена, системної інтеграції та диференціації наукового знання, багатомірних бінарностей, конвергенції та дивергенції наукового знання, міждисциплінарного творчого переносу наукового знання, моніторингу і зворотного зв'язку, оптимізації, зростання вимог до ефективності якості освіти, конкуренції наукових шкіл та окремих учених [1, с. 95–118].

У контексті викладеного вище окреслюються перспективи інтеграції, що здатна забезпечити цілісні філософські, загальнонаукові й спеціальні аспекти педагогічної науки. Для такого оновлення необхідно усвідомити особливості традиційної та майбутньої освіти.

Традиційна дидактика передбачає підготовку людей до стаціонарного буття, «оборотність часу»

(є можливість кількох спроб методом випробувань і помилок); звичне майбутнє як копія (збільшена чи зменшена, сьогодення чи минулого: майбутнє вибудовується засобами сьогодення); погляди на майбутнє ґрунтуються лише на перспективах сьогодення, технологічна діяльність ґрунтується на статичності світу (де людина протидіє довікллю); система діяльності ґрунтується на усталеній системі ЗУН; звична діяльність є передусім «розмноженням» колись знайдених рішень, творчий складник несуттєвий.

Дидактика майбутнього передбачає підготовку людей до буття за маловідомих умов, «необоротність часу» (неможливість змінити рішення, втілені в життя через велике зростання обсягів діяльності); соціальне прогнозування (в основі якого зазвичай не лежать основні тенденції сьогодення); зростання значення етичного складника (що встановлює можливі для життя людей різновиди рішень); відсутня протидія (доки не буде сформовано нової картини світу); етап буття знань зменшився до трьох–п'яти років (їхнє звичне здобуття не може становити освітню мету, потрібні знання з високою стійкістю до наявних змін); репродуктивні функції переважно переходять до систем обробки даних; фахівець здебільшого стає носієм творчого начала.

Проектами найважливіших документів власне й передбачене формування у вихованців наукової картини світу й особистості. Основою такої освіти мають бути прийоми системних мислення й діяльності або рефлексивні процедури, а основу методологічної культури мають утворювати методи такої діяльності, як: пізнавальна, фахова, комунікативна й аксіологічна. Водночас нові освітні моделі повинні не лише бути відмінними від традиційних, а й мати етичне й гуманістичне спрямування незалежно від мети, змісту, технологій, форм освіти.

Власне, інтеграція за своїми властивостями гарантує забезпечення поступового, безстресового переходу від узвичаєної до інноваційної освіти.

На рівні цілей освіти передбачається підготовка і підвищення кваліфікації фахівців; особистісний розвиток особистостей, а також етична підготовка до функціонування у проблемному світі, до сприйняття індустріального світу, до життя в інформаційному світі тощо.

На рівні змісту освіти передбачається застосування відлагоджених технологій; введення етичних складників, наголошуючи на фаховій діяльності; посилення діяльничого складника навчання (методологія діяльності, рефлексія, розвиток творчого хисту, індивідуального мислення), а також проблемно-орієнтована освіта. Сутність освіти з основною ідеєю щодо простоти світу та його підкорення причинним зв'язкам, які людина

черпає зі знань з метою виконання завдань за звичних ситуацій, дедалі дужче суперечить умовам динамічності, нестабільності й неоднозначності. Необхідні нові моделі, які б ґрунтувалися на творчості, діяльнісному знанні. Як знаємо, хист аналізувати, синтезувати, порівнювати як засоби розумових дій традиційна педагогіка трактує як особливий, поділяючи при цьому учнів чи студентів на сильних і слабких.

Інтеграція забезпечує креативність, сумісність та цілісність змісту освіти. За найбільшої генералізації змісту гранично генералізуються й вимоги. Однак слід мати на увазі, що іноді начебто прогресивна генералізація змісту під гаслом лже-інтеграції спричинює стрімке збільшення обсягу змісту, навантаження учнів та студентів, а тому укрупнення вимог зі стрімкою втратою їхньої змістовності.

На рівні форм і методів навчання із традиційних лекційно-семінарських форм роботи, де студенти вивчають теорію та практику і звітують із тих чи інших тем, переносяться акценти на залучення студентів до майбутньої фахової діяльності завдяки активним методам: імітаційним, ситуаційним, діловим іграм, практикуму із психології творчості, дискусіям на розвиток навичок проектування, а також застосування технологій дистанційного навчання. Переважатимуть такі види занять, як консультації, теледискусії, конференції, індивідуальні та колективні проекти з уміннями доступу до баз даних.

Висновки та пропозиції. Упродовж усіх етапів розвитку педагогіка була та є наукою, спроможною скеровувати й коригувати практику, теоретично й нормативно узагальнюючи її, виявляючи й описуючи нові закономірності, засади й положення, збагачуючи й розвиваючи цим свої теорію та навчальну практику. Завдання змісту освіти у вищій школі, окрім фахово-орієнтованих знань, – це забезпечення (тренування) життєвої, практичної мудрості; спроможності передбачення наслідків вчинків, розрізнення значущого від випадкового або незначущого; вибирання з-поміж можливих рішень з подальшою найбільшою реальною користю тощо. Виділено такі складники прогнозування системи фахової освіти, як зміст освіти, форми та методи навчання, технології навчання, підготовка педагога, управління осві-

тою, інтеграція і диференціація в освіті, оптимізація традиційних та інноваційних підходів у навчанні, раціональне поєднання фундаментальної та професійної компоненти у професійній освіті, забезпечення неперервності ступенів навчання; забезпечення духовного розвитку особистості професіонала. Визначено пріоритетні напрями розвитку фахової дидактики, такі як синергетика, формування критичного мислення, формування м'яких та жорстких навичок, акмеологія тощо.

До подальших напрямів відносимо дослідження прогностичних можливостей онлайн-навчання в суспільно несприятливих умовах, зокрема пандемії.

Список використаної літератури:

1. Андреев В.И. Концептуальная педагогическая прогностика. Казань : Центр инновационных технологий, 2010. 220 с.
2. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования : научное издание. Москва : Совершенство, 1998. 192 с.
3. Бондар В.І. Педагогіка й філософія: взаємодія і взаємозбагачення. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 14–19.
4. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика. Москва : Флинта-Наука, 2003. 764 с.
5. Катичева М.Г. Методы прогностики в системе теоретических педагогических знаний. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2010. № 8/4. С. 21–25.
6. Савоськина Т.Н. Понятийное поле социально-педагогического прогнозирования. *Вестник ГГУ*. 2013. № 19. С. 289–292.
7. Стегний В.Н. Прогностический поход к образованию. 2011. № 10. С. 5–10.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
9. Delors J. Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI Century. Highlights. Paris, UNESCO, 1996. 311 p.
10. Kędracka-Feldman E. Projektowanie systemów dydaktycznych. Warszawa, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 1999. 32 s.

Zayachivska N., Kozlovskiy Yu. Prognostic aspects of professional didactics development: integrative approach

In the article, one has highlighted the possibilities of didactic integration to ensure the unity and effectiveness of pedagogical research of modern pedagogy in its prognostic aspect. One has emphasized that specialized training in the professional field will gradually disappear from the education system, as only a person, who is capable of flexible restructuring of the direction and content of his/her professional activity, depending on the change of technologies or market demands, can be truly protected in the social aspect. Considering the analysis of educational documents, the most essential features of a far-reaching educational system (fundamentalization, informatization, integration, optimization, etc.) have been identified. One has determined that it will be possible to optimize the modeling of educational systems at the theoretical and applied levels,

predicting the development and impact of the latest trends in modern pedagogy, especially integration processes. One has highlighted the major provisions and definitions of the prognostic approach, where one uses the terms “educational prognostics” and “pedagogical futurology” in the context of education. Priorities in theoretical and methodological fundamentals development of pedagogical innovations on the ways of introduction of innovations and innovations, coordination of efforts of educational institutions and employers are determined. One has analyzed contemporary bases of conceptual prognostics, in particular, laws of the development of pedagogical theories (cyclicity, polysubjectivity, system-forming phenomenon, system integration and differentiation of scientific knowledge, multidimensional binaries, interdisciplinary creative transfer of scientific knowledge, monitoring and feedback, optimization, etc.).

One has examined the methodological aspect of traditional and future professional didactics, where the projects of paramount documents include the formation of students’ scientific picture of the world and personality based on the use of integrative thinking and activity. The components of predictions of the vocational education system (the content of education, forms, and methods of teaching and education, teaching technologies, teacher’s training, management of education, integration and differentiation in education, optimization of traditional and innovative approaches in teaching, rational combination of fundamental and professional components in vocational education, ensuring the continuity of educational degrees as well as the spiritual growth of the professional’s personality, and others). One has proved that the actual integration provides creativity, compatibility, and integrity of the content of education, and in the future forms a holistic, philosophical, general scientific, and special aspects of pedagogical science. The direction of further research on the didactic principles of prognostic development of pedagogical theories due to an integrative approach is determined.

Key words: *didactics, professional didactics, pedagogical prognostics, prognostic aspects, integrative approach, development of pedagogical theories, pedagogical innovations.*

УДК 378.14.1.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.11>**Г. Б. Лоїк**кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Львівської філії
Київського університету культури і мистецтв

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто проблему становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі. Потреба в інклюзивній освіті підтверджується нормативно-правовими документами з цієї проблеми. Показана актуальність проблеми, яка зумовлена посиленням необхідності реформування освіти з метою підвищення професійної компетентності фахівців. Підкреслено, що в освітній процес дедалі більше вводиться принцип гуманізації. Адже Україна є державою, де значна увага приділяється початковій і дошкільній освіті. Особливу увагу звертають саме на фахівців з інклюзивної освіти. Це зумовлює потребу підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з інклюзивної освіти, яка розглядається як багатофакторна структура і починається з дошкільної освіти. Під інклюзивною освітою розуміють систему послуг, яка охоплює підготовку дітей з особливими потребами в їх психофізичному розвитку. Визначено можливості для створення освітнього середовища, в якому будуть розвиватися діти з особливими потребами. Це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими потребами. Вона є індивідуальною, пристосованою до умов масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, при цьому забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Новий погляд на інклюзивну освіту в Україні було сформульовано у 2010 році, що зумовило новий етап становлення «освіти для всіх». За Наказом Міністерства освіти і науки була затверджена Концепція розвитку інклюзивного навчання – на наш погляд, це один із потужніших проєктів, який передбачає виконання конкретних завдань для інклюзії в галузі освіти. Тобто нині передбачається запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, яке може бути здійснене шляхом формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дошкільна освіта, заклад вищої освіти, фахівці, інклюзивне середовище, засоби.

Постановка проблеми. Нині розвиток суспільства дедалі більше спрямовується на закріплення уявлень про цінності людства. Наша освіта більше уваги приділяє підготовці до життя дітей, які мають вади розвитку. Науковці досліджують можливі шляхи забезпечення певного рівня готовності таких дітей до майбутньої професійної діяльності. Вимоги дотримання норм людського співжиття, принципів солідарності, відображені у Резолюції Генеральної Асамблеї ООН від 12 грудня 1997 року, базуються на принципах доступності освіти для всіх. Принцип спрямовує увагу на те, що допомога людям з інвалідністю, їх адаптація в соціумі є одним із завдань освіти. Тоді люди із психофізичними порушеннями матимуть змогу здобувати освіту в доступній для себе сфері.

Інклюзивна освіта набуває дедалі більшого поширення на теренах України. Це пояснюється тим, що щороку зростає кількість дітей із певними фізичними і розумовими відхиленнями. Але вони члени нашого суспільства і потрібно забезпечити їм доступ до освіти, як загальної, так і професійної. Цим забезпечується їх майбутнє. Розвиток в Україні шкіл з інклюзивною освітою сприяє цьому процесу. Такі школи потребують спеціально підготовлених учителів, вихователів, нових специфічних програм,

сучасних засобів навчання. Тому важливе значення мають дослідження розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові праці вітчизняних і закордонних фахівців у галузі інклюзивної освіти висвітлюють загальнотеоретичні положення цього напрямку освіти. Організаційно-педагогічні аспекти інклюзивної освіти розглянуто в працях Н. Артюшенко, І. Дмитрієва, Л. Зданевич, Ю. Сак, В. Синьов, М. Семаго, Н. Суховієнко, А. Шевцова та ін.; питання спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками розглянуто в роботах Н. Белопольської, Є. Дмитрієва, Н. Назарова, М. Супрун, У. Ульєнкова, Л. Шипіцина та ін.; особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії визначали у дослідженнях С. Сорокоумова, Т. Зубарева, Л. Олтаржевська; значна увага приділена формуванню професійної готовності майбутніх учителів до інклюзивної освіти в дослідженнях С. Миронова, І. Россіхіна, М. Шеремет та ін. Але проблема інклюзивної освіти потребує подальшого освіження.

Мета статті – розглянути основні положення, на яких базується процес інклюзивної освіти, і визначити перспективи подальшого її розвитку в Україні.

Виклад основного матеріалу. Проводячи теоретичний огляд проблеми інклюзивної освіти, було визначено, що ця проблема в центрі уваги як науковців, так і громадськості. Підтвердженням цьому стало створення під егідою ЄНЕСКО у 1993 році «Міжнародної комісії з освіти для XXI століття» [1, с. 3].

Актуальність проблеми зумовлена тим, що нині посилилась необхідність реформувати, що пов'язано з підвищенням вимог до професійної компетентності фахівців. Одночасно в освітній процес дедалі більше вводиться принцип гуманізації. Україна є однією з країн, в якій значна увага приділяється початковій і дошкільній освіті, зокрема фахівцям з інклюзивної освіти. «Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти» [9, с. 28–34]. Це пояснює необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з інклюзивної освіти, яка розглядається як багатофакторна структура і починається з дошкільної освіти [10, с. 125].

Під інклюзивною освітою розуміють систему послуг, яка охоплює підготовку дітей з особливими потребами в плані психофізичного розвитку в різних умовах проживання. Це вимагає створення освітнього середовища, яке буде відповідати потребам інклюзивної освіти. Це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями потребами. Вона є індивідуальною, пристосованою до умов масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. При цьому забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [5, с. 24].

Новий погляд на інклюзивну освіту в Україні було сформульовано у 2010 році, що зумовило новий етап становлення «освіти для всіх». За Наказом Міністерства освіти і науки, була затверджена Концепція розвитку інклюзивного навчання – на наш погляд, це один із потужніших проєктів, який передбачає виконання конкретних завдань для інклюзії в галузі освіти. Такий вектор розвитку передбачає запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, який може бути здійснений через низку завдань: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах [8].

Основними принципами було визначено індивідуалізацію, міжвідомчу інтеграцію та соціальне

партнерство, зазначено про соціальну відповідальність сім'ї, а також принципи науковості, системності і варіативності.

Як і кожен процес, інклюзивна освіта спирається на нормативно-правову базу українського законодавства. У нормативних документах показано значущість інклюзивної освіти, можливі шляхи розвитку інклюзивної освіти та активізацію ресурсів для створення умов інклюзивного навчання. Включення дітей із вадами розвитку в освітній процес – це процес, який характеризує високорозвинені країни.

Згідно з Наказом, Концепція інклюзивного навчання є можливою за умови виконання низки завдань:

- удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення;
- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- впровадження інклюзивної моделі навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на суспільний запит;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у контексті інклюзивного підходу;
- розробка спеціально створеного та облаштованого соціального середовища, навчальних приміщень, навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;
- удосконалення системи підготовки та підготовки педагогічних кадрів, які здійснюють свою діяльність в умовах інклюзивного навчання;
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі в навчально-реабілітаційному процесі [Наказ].

Поняття «*інклюзія*» означає отримання більших можливостей у навчанні для усіх дітей на основі *інклюзивного підходу*. Інклюзивне навчання може реалізуватися в *інклюзивній школі, яка є моделлю* освітнього навчального закладу, з відмінністю в навчальних планах та програмах, методах і формах навчання, які адаптовані до стану фізичного і розумового розвитку дітей.

Підготовка фахівця з інклюзивної освіти є однією з складових частин професійної підготовки, яка володіє певними особливостями. Це насамперед стосується комплексу, який включає підготовчий процес, освітній процес із кінцевим результатом – дипломований фахівець, який володіє достатнім рівнем готовності до роботи в галузі дошкільної освіти. Це висвітлено в працях І. Кузава [7, с. 40].

І. Кузава наводить перелік недостатньої розробленості інклюзивної освіти, в чому ми підтримуємо автора, оскільки те саме показали наші дослідження:

1) незначна кількість мережі спеціальних дошкільних закладів (груп) за місцем проживання осіб зазначеної категорії;

2) дефіцит місць у системі загальної дошкільної освіти для таких вихованців;

3) недостатнє забезпечення відповідними кваліфікованими кадрами у галузі інклюзивної освіти;

4) психологічна, професійна неготовність суспільства, загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів та педагогів до сприйняття таких дітей та роботи з ними в умовах інклюзії;

5) відсутність належного програмно-методичного, матеріально-технічного забезпечення інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку;

6) наявність міжвідомчих бар'єрів при організації спільного навчання та виховання дошкільників;

7) відсутність системи ранньої діагностики та медико-психолого-педагогічного супроводу.

Перелічені положення дають уявлення про актуальність проблеми впровадження інклюзивної освіти дітей різного віку в Україні.

Дослідження основ інклюзивної освіти показало, що ця проблема широко розглядається в наукових публікаціях. Це пояснюється потребою у формуванні достатнього рівня готовності фахівців до практичної діяльності. Турбота про включення дітей з обмеженим розумовим і фізичним розвитком у загальноосвітній простір є загальноприйнятою нормою. У нормативних документах стосовно освіти серед пріоритетів визначають право дітей із психофізичними порушеннями на освіту, медичне обслуговування, професійну підготовку та трудову діяльність. У зв'язку зі зміною суспільства, новими умовами для розвитку освіти дітей і дорослих виникла потреба дослідити нові підходи щодо їх освіти, особливо дітей з обмеженими можливостями. Це такі підходи, що сприяють задоволенню потреб їх розвитку, впровадженню сучасних форм і методів в освітній процес, покращують процеси абілітації та реабілітації, формують адаптовану особистість, сприяючи її інтеграції в суспільство.

Серед праць, присвячених проблемі розвитку інклюзивної освіти, ми виділяємо праці Н. Артюшенка, Н. Білопольської, В. Бондара, І. Дмитрієвої, Т. Сак, В. Синьова, Н. Суховієнка, А. Шевцова. У працях цих науковців обґрунтовано положення щодо особливостей розвитку психофізіологічних процесів у дітей різного віку, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності та вмінь перебувати в дитячому колективі. Але проблема забезпечення якісної інклюзивної освіти потребує додаткового розгляду. Це насамперед стосується дошкільної освіти. Адже, якщо в молодшому віці правильно організувати процес навчання дітей із вадами розвитку, то вони в подальшому зможуть легше увійти в навчальний процес загальноосвітньої школи.

У психолого-педагогічній літературі **професійна підготовка** педагогів визначається як системне утворення з пов'язаних між собою компонентів, що є впорядкованими поєднаннями, яке характеризується певною цілісністю, розгалуженими зв'язками, відношеннями із зовнішнім середовищем за наявності суб'єкта та об'єкта. Тобто це процес фахового становлення майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі [6, с. 17–22].

Поняття «*професійна підготовка*» майбутнього вихователя, за поданням Л. Зданевич, – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [4, с. 44].

У 2012 році в Закон України про права інвалідів (ст. 21) було внесено таке доповнення: «Навчальні заклади надають освітні послуги інвалідам нарівні з іншими громадянами, в тому числі шляхом створення належного кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби інваліда» [2], встановлено, що «жестова мова як мова осіб із вадами слуху є засобом спілкування та навчання і захищається державою». Це засвідчує визнання інклюзивного компонента та важливість створення рівних умов для дітей із різними потребами в українській спільноті. Указом Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» № 926/2010 від 30 вересня 2010 року скоординовано «забезпечити активізацію роботи із запровадження інклюзивного навчання в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах дітей з особливими потребами» [13].

У дітей із фізичними вадами спілкування з дорослими й іншими дітьми може викликати низку труднощів через володіння засобами комунікації та масової інформації. Тому важливим став Указ Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями», в якому міститься орієнтир на діяльність щодо вживання «заходів щодо розширення застосування у сфері освіти дактильно-жестової мови як засобу спілкування інвалідів із вадами слуху, забезпечити доступ таких осіб до засобів масової інформації через титрування та здійснення сурдоперекладу на дактильно-жестову мову інформаційних і тематичних телепрограм, кіно- та відеофільмів» [11].

Значну роль у розвитку інклюзивної освіти відіграв документ про зміни в педагогічній структурі. У 2012 році Кабінет Міністрів України дав Розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», в якому висувалася вимога включити

у навчальні програми вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», курс «Дидактика інклюзивного навчання». Відповідно до Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів із питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», з 2010 року в загальноосвітніх навчальних закладах запроваджується інклюзивне навчання. Таким чином, навчальні плани вищих навчальних закладів доповнилися дисципліною «Основи інклюзивної освіти» [3].

Варто зазначити, що в законах України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги», встановлено та регламентовано надання послуг у соціальній галузі, галузям медицини та освіти особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема, дітям з особливими освітніми потребами. Згідно з Конституцією України та законодавством у галузі освіти, реабілітації та соціального захисту, держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти. Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини, серед яких Декларація ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини, Україна взяла зобов'язання дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами нарівні з іншими дітьми.

Таким чином інклюзія, інклюзивна форма навчання та інклюзивна освіта підтримуються владою України на законодавчому, проєктному і певною мірою фінансовому рівнях та орієнтує українське суспільство на визнання необхідності створення рівних освітніх та соціальних умов для всіх.

Висновки і пропозиції. На основі теоретичних і практичних досліджень було визначено роль інклюзивної освіти в розвитку дітей з вадами психічного і розумового розвитку. Розглянуто один із шляхів підвищення якості розвитку такої освіти – підготовка вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, вдосконалення засобів навчання, які враховують особливості підготовки таких дітей.

У перспективах будемо досліджувати специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів і вчителів в умовах інклюзивної освіти.

Список використаної літератури:

1. Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века = Educational

strategy in the West: toward the XXI century / Ун-т Рос. Акад. Образования. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 204 с.

2. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2012. N 31. Ст. 381. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4213-17>
3. Закон України Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>
4. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
6. Косенко Ю. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 51. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С. 17–22.
7. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 40 с.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» № 912 від 1 жовтня 2010 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
9. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 28–34.
10. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
11. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. № 1482-р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009->
12. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 1 жовтня 2010 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
13. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>

Loik H. Prospects for the development of inclusive education in Ukraine

The article considers the problem of formation and development of inclusive education in Ukraine at the present time. The need for inclusive education is confirmed by regulations on this issue. The urgency of the problem is shown, which is due to the growing need to reform education in order to increase the professional competence of specialists. It is emphasized that the principle of humanization is increasingly being introduced into the educational process. Ukraine is a country where much attention is paid to primary and preschool education. Special attention is paid to specialists in inclusive education. This necessitates an increase in the level of professional training of future specialists in inclusive education, which is considered as a multifactorial structure and begins with preschool education. Inclusive education is a system of services that includes the training of children with special needs in their psychophysical development. Conditions have been identified for creating an educational environment in which children with special needs will develop. It is a flexible, individualized system of teaching children with special needs. It is individual, adapted to the conditions of a mass secondary school at the place of residence. At the same time medical, social, psychological and pedagogical support is provided. A new look at inclusive education in Ukraine was implemented in 2010, which led to a new stage in the formation of "education for all". By order of the Ministry of Education and Science, the Concept for the Development of Inclusive Education was approved – in our opinion, this is one of the most powerful projects, which provides for specific tasks for inclusion in the field of education. It is envisaged to introduce inclusive education for children with special needs, which can be done by forming a new philosophy of state policy on children with special educational needs.

Key words: *inclusive education, preschool education, higher education institution, specialists, inclusive environment, tools.*

I. В. Осіпова

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

В. В. Пастернацький

приват-доцент,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

В. А. Бандура

старший викладач кафедри фізичного виховання,
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ФІТНЕС)

У статті розкривається необхідність пошуку нових підходів до модернізації системи фізичного виховання у закладах вищої освіти (ЗВО) на основі особистісно орієнтованого вибору рухової активності. З'ясовано, що традиційна система фізичного виховання у ЗВО не розв'язує повною мірою проблеми оптимізації фізичної підготовленості, фізичного стану та формування мотиваційної сфери студентів. Виявлена негайна потреба в корінній зміні цільової спрямованості фізичного виховання у ЗВО, де на перший план буде виступати врахування інтересів і потреб студентів у сфері їх особистого фізичного і духовного вдосконалення, сприяння їх професійному росту в майбутньому. Узагальнення та аналіз останніх досліджень показали, що для поліпшення фізичного студентів необхідно підвищити їх рухову активність. Враховуючи реальні соціальні та економічні умови в Україні, це можна зробити переважно шляхом впровадження цікавих новітніх технологій занять фізичними вправами. Доведено, що сучасні інноваційні технології є одним із продуктивних шляхів покращення процесу фізичного виховання, ефективним способом підвищення інтересу і мотивації до занять, тому що дають змогу застосовувати різноманітні засоби і методи фізичної підготовки студентів. Дедалі актуальнішим стає питання запровадження нових методик, технологій організації занять фізичним вихованням для привернення уваги студентів до збереження власного здоров'я, забезпечення необхідної рухової активності, підвищення мотивації до ведення здорового способу життя. Науково обґрунтовано, що оптимізація системи фізичного виховання в освітніх закладах України має бути орієнтована на інтерес студентів до конкретного виду фізичних вправ, здійснюватися на основі впровадження сучасних ефективних аеробних технологій оздоровлення. На наш погляд, сучасні фітнес-програми як форми рухової активності мають значну відновлювальну корекційну спрямованість. Встановлені зацікавленість більшості студентів і високий ступінь оздоровчої ефективності аеробних технологій, зокрема фітнесу, що свідчить про доцільність їх використання в освітньому процесі. Розроблені та використовуються в освітньому процесі робочі програми для занять фітнесом, аеробікою.

Ключові слова: студенти, рухова активність, інноваційні аеробні технології, особистісно орієнтоване фізичне виховання, оздоровчий фітнес.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства фізичне виховання молоді покликано формувати в молоді дбайливе ставлення до власного здоров'я та фізичної підготовленості, прагнення до здорового способу життя, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти гармонійному розвитку особистості, комплексному розвитку фізичних й психічних якостей, творчому використанню засобів фізичної культури в організації повсякденної та майбутньої професійної діяльності, відображати нові підходи до формування особистості. Протягом останніх

десятиліть у різних країнах світу фізичне виховання розглядається як потужний засіб зміцнення здоров'я населення, забезпечення високої працездатності і якості життя. Нині рекреаційно-оздоровча спрямованість превалює в передових системах фізичного виховання і є основою здорового способу життя населення. Інтенсифікація освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО), збільшення психоемоційних навантажень, гіподинамія та шкідливі звички гостро поставили питання про впровадження в повсякденне життя студентів фізичної культури. Дослідження науков-

ців свідчать, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентів. Крім того, фізичне виховання як складова частина виховання майбутніх фахівців відіграє важливу роль у збереженні й зміцненні здоров'я, збільшенні тривалості життя, формуванні професійно важливих якостей особистості. Тобто формування у студентів переконання в необхідності регулярних занять фізичними вправами в наш час набуває дуже важливого значення. Зміни соціокультурних процесів у суспільстві зумовлюють прагнення молоді до заперечення сталих фізкультурно-спортивних традицій у ЗВО, формування нових стереотипів різних виявів рухової активності, оптимально відповідних стилю, способу життя, соціальному, психологічному і морфофункціональному статусу, особливостям ментальності. Тому нині назріла потреба в зміні методологічного підходу до оздоровлення молоді, яка вимагає реалізовувати ефективний підхід з урахуванням особистісно орієнтованого фізичного виховання. Неодмінним елементом процесу оптимізації сучасної системи фізичного виховання студентів та ефективним способом підвищення інтересу і мотивації до занять є впровадження в освітній процес інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій, якими визначаються завдання щодо їх педагогічної мети: підвищення функціональних можливостей організму засобами фізичної культури; сприяння всебічному гармонійному розвитку, відмова від шкідливих звичок, покращення розумової і фізичної працездатності; отримання студентами необхідних знань, умінь й навичок фізичної культури з метою профілактики захворювань, відновлення здоров'я та підвищення професійної працездатності; використання засобів фізичної культури в лікувально-профілактичній діяльності; оволодіння методами визначення фізичного стану та самоконтролю; виховання особистої гігієни та загартовування організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідні фахівці фізичного виховання та спорту (Р. Раєвський, С. Канишевський, А. Домашенко) вважають, що чинна система фізичного виховання не вирішує в повному обсязі проблему фізичного вдосконалення студентської молоді в умовах оновлення суспільства в Україні і потребує корекції. Пошук варіантів удосконалення традиційних програм фізичного виховання, оздоровлення студентської молоді знаходиться у площині систематичних наукових досліджень, аналізу світового та вітчизняного педагогічного досвіду [4]. Означену роботу, на думку відомих вчених, таких як Г. Апанасенко, В. Бальсевич, Т. Круцевич, О. Куц, треба здійснювати з метою постійного пошуку найбільш ефективних засобів,

методів, технологій, програм і педагогічних систем фізичного виховання, оздоровлення та спортивної підготовки молоді. Проте заняття фізичним вихованням у вишах не тільки не зацікавлюють, а інколи, навпаки, викликають негативні емоції у студентів. Неадекватність нормативних вимог та їх оцінювання не сприяють вирішенню завдань оздоровчої спрямованості студентів [6]. Необхідно пам'ятати, що фізичне виховання має велике рекреаційне значення, але останні роки в ЗВО склалась негативна тенденція зменшення кількості годин, відведених на цю дисципліну, переміщення їх у розряд самостійної роботи, що в разі несформованої мотивації до занять проявляється в зниженні рухової активності студентів загалом і внаслідок цього в погіршенні фізичного стану. Але з точки зору збереження здоров'я ефективність традиційних занять також низька.

Традиційна система фізичного виховання населення України базується на формах, які були встановлені ще в середині минулого століття, тобто ані в кількісному відношенні, ані за якісними показниками не відповідає потребам сучасного суспільства, не дає змоги досягти поставленої мети – збереження і зміцнення здоров'я населення. Таким чином, виникло протиріччя між рівнем соціальних вимог і ефективністю фізичного виховання студентської молоді, для вирішення якого проводиться досить багато різноманітних досліджень. Проте, як показує практика, проблеми, що виникли на сучасному етапі, неможливо розв'язати в межах традиційних підходів до освіти та оздоровлення. Дослідження свідчать про те, що сучасна система фізичного виховання студентів неефективна, а саме: низький рівень знань студентів у галузі фізичної культури й оздоровчих технологій, наявність негативної мотивації до систематичних занять фізичними вправами, відсутність піклування про свій спосіб життя, що є одним із потужних чинників низької фізичної підготовленості та порушення здоров'я [1; 2]. Значна кількість досліджень із проблеми організації процесу фізичного виховання у ЗВО вказує на необхідність пошуку сучасних, ефективних засобів, нових технологій оновлення змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу для відповідності вищої освіти світовим стандартам, які зможуть підвищити рівень мотивації студентів до занять фізичними вправами, будуть націлені на формування в них високої культури здоров'я, розвитку фізичних якостей. Ефективним способом підвищення інтересу і мотивації до фізкультурних занять є впровадження інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій у систему фізичного виховання студентів ЗВО, під впливом яких значно підвищуються показники усіх функціональних систем організму. У цьому напрямі почалася розробка та наукове обґрунтування широкого використання

фізичних вправ аеробного спрямування, процедур загартування тіла, формування в суспільстві позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спортом, профілактики шкідливих звичок; пропонується збільшити рухову активність студентів, формувати здоровий спосіб життя, посилити професійно-прикладну фізичну підготовку. В останні роки проведено багато досліджень з удосконалення фізкультурної освіти студентів, запропоновано різні підходи, апробовані різноманітні сучасні інноваційні технології фізичного виховання, спрямовані на оновлення форм, змісту й методів фізичного виховання, але великих змін так і не відбулося [3; 5]. Є багато прогалин у забезпеченні та реалізації фізкультурно-оздоровчих технологій. У сучасній теорії та методиці фізичного виховання мало розроблені наукові засади оптимізації використання сучасних, дуже популярних нині, вискоєфективних фізкультурно-оздоровчих аеробних технологій (шейпінг, фітнес, аеробіка, тощо), про що свідчать численні дослідження науковців різних країн.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виявлення способів оптимізації фізичного виховання студентів шляхом особистісно орієнтованого вибору рухової активності під час навчання у закладах вищої освіти, розгляд теоретичних основ фізкультурно-оздоровчих технологій на сучасному етапі, їх характеристика та вплив на організм людини, специфіка занять, мотивації студентів до занять фітнесом, рекомендації застосування деяких видів оздоровчого фітнесу на заняттях із фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Специфіка студентського життя характеризується великим обсягом інтелектуальної праці, що зумовлює обмеження необхідної рухової активності та відхилення в стані здоров'я студентів. Дослідженнями доведено, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентів. Для всіх вікових груп студентів нині характерні невисокі рівні фізичної підготовленості. Головними причинами цього є гіподинамія, зокрема, через нецікаві форми проведення занять, наявність шкідливих звичок, брак часу, відсутність прикладу батьків та фінансової змоги в багатьох сімей забезпечити цікаві й ефективні заняття певними видами спорту тощо. Недостатні інтерес і мотивація до занять із фізичного виховання підтвердили необхідність оптимізації традиційної форми і впровадження інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій у процес фізичного виховання студентів. Зміна цільової спрямованості фізичного виховання, яке покликане формувати фізичну культуру молоді, вимагає відмови від адміністративно-командних методів освіти і

виховання, звернення до особистості студента, його інтересів, мотивів і потреб у сфері фізичного і духовного вдосконалення. Подолання унітарності використовуваних у педагогічній практиці фізкультурно-оздоровчих технологій (традиційна система фізичного виховання) і еволюційна заміна їх технологіями гуманістичної спрямованості особистісно орієнтованого змісту сприяють оптимальному задоволенню соціально-психологічних і біологічних потреб студентів у руховій активності, що і є одним із пріоритетних напрямів модернізації системи фізичного виховання. Особистісно орієнтований підхід передбачає розгляд цього процесу з позиції гармонійності і доцільності. При цьому освітній процес має виховний, розвиваючий і формуючий вплив на особистість студента. Студент опановує певну систему наукових знань, практичних умінь і навичок, формує світогляд, розвиває фізичні здібності, тощо. Такий підхід до процесу фізичного виховання дає змогу сформулювати ключове поняття цієї роботи «особистісно орієнтоване фізичне виховання», під яким варто розуміти процес цілеспрямованого засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури і спорту, орієнтацію на фізичне самовдосконалення і здоровий спосіб життя, розвиток рухових навичок і умінь, індивідуальний фізкультурно-оздоровчий стиль життя і соціальну активність. Також важливим моментом є акцентування уваги на загальній фізичній та професійно-прикладній фізичній підготовці майбутніх фахівців. Саме впровадження новітніх оздоровчих технологій в освітній процес вищої школи дасть змогу більш ефективно сформувати навички культури здоров'я сучасного молодого покоління.

Опитування студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» показало, що зміна традиційної форми занять на заняття за вибором здатна підвищити рівень їх фізичної підготовленості, здоров'я, систематичність відвідування, мотивацію та інтерес до занять. Як вибіркові напрями фізичного виховання студентам були запропоновані програми з волейболу, баскетболу, футболу, бадмінтону, настільного тенісу, бодіблінгу, фітнесу, аеробіки, масажу, нетрадиційних форм гімнастики, оздоровчої гімнастики для особливих дітей. Проведене нами анкетування серед студентів I курсів виявило бажання студентів займатись обраними видами фізичного виховання не тільки на I курсі. Більшість дівчат бажають використовувати на заняттях такі новітні технології, як аеробіка, фітнес, шейпінг. Також сферою їх інтересу є спортивні ігри. Серед юнаків найпопулярнішими є вправи з різних видів спортивних ігор, бодіблінгу, силового фітнесу. Студенти з інтересом та бажанням відвідують додаткові секційні заняття, виступають

на університетських та міжвузівських змаганнях. Новітні види рухової діяльності підвищують інтерес до занять фізичними вправами, сприяють різнобічному розвитку особистості студентів, формуванню вольових якостей, умінь та навичок, потрібних у різних життєвих ситуаціях. Практично всі опитані нами студенти визнають необхідність ведення здорового способу життя. Особливе значення має те, що наші студенти – це майбутні вчителі й вихователі, які своєю чергою під час своєї майбутньої педагогічної діяльності будуть виховувати наступне покоління. На шляху впровадження інноваційних технологій є й певні проблеми, бо, як зазначає О.Я. Кібальник, практично відсутні науково-методичні розробки, які б давали змогу комплексно використовувати сучасні види рухової активності, наприклад заняття фітнесом, у процесі фізкультурно-оздоровчих занять із молоддю залежно від вікових особливостей, фізичної підготовленості, статевих відмінностей у формуванні мотиваційних пріоритетів, які сприяли б розвитку позитивної мотивації до занять фізичною культурою, формували основи самостійної оздоровчої діяльності та прагнення до здорового способу життя [3; 5]. Як зазначає О.Г. Глагощук, використання нетрадиційних видів оздоровчої гімнастики (аеробіка, атлетична гімнастика, пілатес, йога) сприяють розвитку працездатності, витривалості та інших фізичних якостей студентів, підвищують інтерес молодих людей до занять фізичною культурою, формують здоровий спосіб життя, розв'язуючи основні завдання процесу фізичного виховання у ЗВО [2; 3]. На сучасному етапі розвитку фізкультурно-оздоровчих технологій є безліч різноманітних напрямів та розроблених за цими напрямами фітнес-програм і аеробних технологій. Обов'язковою умовою постановки різноманітних фітнес-програм є їх відповідність методиці оздоровчого тренування. Адже оздоровчий ефект занять полягає у підвищенні обміну речовин, профілактиці захворювань серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату, корекції постави, покращенні фізичної працездатності, що є важливими передумовами міцного здоров'я. Сучасні фітнес-програми, як форми рухової активності, спеціально організованої в рамках групових або індивідуальних занять, можуть мати як оздоровчу, корекційну, так і рухово-кондиційну спрямованість. Фітнес-програми поділяються на такі, що сконцентровані на одному виді рухової активності, сполученні кількох видів рухової активності, сполученні одного або кількох видів рухової активності й різних факторів здорового способу життя, загартування тіла. Своєю чергою фітнес-програми, засновані на одному виді рухової активності, можуть бути поділені за напрямами, в основу яких покладені такі класифікаційні ознаки: види фізичної активності аеробної спрямованості (домінування

аеробних механізмів енергозабезпечення); оздоровчі види гімнастики (ритмічне виконання гімнастичних вправ у поєднанні зі стретчингом); фізичні дії силової спрямованості (аеробіка із силовими і швидко-силовими компонентами); рекреативні види рухової діяльності; засоби психоемоційної регуляції. Але різноманітність фітнес-занять не означає довільність їх побудови, тому що використання різних видів фізичної активності має відповідати основним принципам фізичного виховання. Яким би оригінальним і новітнім не було фітнес-заняття, у його структурі виділяють такі 3 частини: розминка; основна частина; заключна частина. Для високого рівня проведення та результату застосування фітнесу можна підвищити інтенсивність кардіотренувань, для силових занять можна створювати програму для всіх основних груп м'язів – на одному занятті у вигляді колового тренування, або скласти програму вправ для конкретної групи м'язів на одному занятті [5; 6]. Особливе місце серед фітнес-програм посідає аеробіка як один з ефективних напрямів фізкультурно-оздоровчих заходів, заснованих на використанні різних вправ: ходьба, біг, ритміка, танці, гімнастичні вправи, легкі силові навантаження (наприклад, степ-аеробіка, слайд-аеробіка, денс-аеробіка та інші). Нині серед студентської молоді набули поширення заняття з фітнесу, каланетики, стрейбінгу.

Вищевикладені фізкультурно-оздоровчі технології доступні, фінансово маловитратні, побудовані на природних рухах і з високим рівнем ефективності в збереженні і розвитку здоров'я, повною мірою відповідають вимогам і принципу оздоровчої спрямованості, можуть бути використані з метою оптимізації й впровадження в традиційну систему фізичного виховання сучасних, оригінальних фізкультурно-оздоровчих технологій, програм, форм фізичної культури і тим самим оптимізувати її основні структурні параметри.

Висновки і пропозиції. Традиційні організації, зміст і методи фізичного виховання у ЗВО неповністю відповідають сучасним вимогам, не забезпечують всебічної підготовки студента, що вимагає вдосконалення, спрямованого на покращання здоров'я студентів, на формування в них інтересу і мотивації до занять фізичними вправами. Сучасні умови навчання і життя висувають підвищені вимоги до здоров'я студентів, підтримання якого на високому рівні можливе лише за умов організації достатньої фізичної активності, зокрема, шляхом використання новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій – різноманітних за спрямованістю та емоційним забарвленням. Модернізація системи фізичного виховання студентів на основі особистісно орієнтованого вибору рухової активності сприяє підвищенню інтересу студентів до освітньо-виховного процесу, дає змогу покращити рівень здоров'я, фізичної

підготовленості, забезпечує залучення студентів до систематичних занять фізичними вправами і спортом, формує в них потреби у фізичному розвитку, сприяє підвищенню розумової працездатності та покращенню показників навчальної діяльності. Новітні технології в організації освітньої та виховної роботи можуть не тільки підвищити ефективність навчального процесу, але й посилити мотивацію до занять фізичними вправами, бажання вести здоровий спосіб життя, фізично розвиватись та вдосконалюватись. Використання інноваційних технологій в організації фізичного виховання в ЗВО та їх елементів допомагає збільшити обсяг рухової активності студентів, більш продуктивно й корисно вирішувати завдання процесу фізичного виховання, зміцнювати здоров'я та забезпечувати розвиток рухових якостей, підвищувати інтерес студентів до занять фізичною культурою. Високий ступінь оздоровчої ефективності аеробних та аеробно-силових тренувань, фітнесу, зацікавленість більшості студентів ними свідчить про доцільність їх використання в процесі організації фізкультурно-оздоровчих заходів зі студентами вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Булатова М.М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М.М. Булатова, Ю.А. Усачов. *Теорія і методика фізичного виховання* / за ред. Т.Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література. 2008. С. 320–354.
2. Волков В. Взаємозв'язок та інформаційна значущість компонентів структури стану здоров'я та фізичної підготовленості студентів педагогічного фаху. *Теорія і методика фіз. виховання і спорту*. 2008. № 1. С. 41–46.
3. Карпюк І. Соціально-педагогічний аналіз системи фізичного виховання у вищому навчальному закладі. *Молода спортивна наука України* : збірник наук. праць із фіз. культури та спорту. Львів : [б. в.], 2006. Вип. 10. Т. 3. С. 62–65.
4. Теорія та методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2010. Т. 1. 422 с.
5. Мураров І. Стимуляція ініціативи студентів до фізичного виховання / Е. Буліч, І. Карпюк, М. Кобза. *Молода спортивна наука України* : збірник наук. праць із фіз. культури та спорту. Львів : [б. в.], 2007. Вип. 11. Т. 5. С. 226–230.
6. Чаплигін В.П. Фізична культура і спорт: шляхи формування оздоровчих стратегій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2004. № 20. С. 53–59.

Osipova I., Pasternatsky V., Bandura V. Modern approaches to the modernization of physical education on the basis of introduction of innovative physical and health technologies (fitness)

The article reveals the need to find new approaches to the modernization of the system of physical education in higher education institutions (HEI) on the basis of personality-oriented choice of physical activity. It was found that the traditional system of physical education in HEI does not fully solve the problem of optimizing physical readiness, physical condition and the formation of the motivational sphere of students. There is an urgent need to radically change the focus of physical education in HEI, where the interests and needs of students in the area of their personal physical and spiritual improvement, promoting their professional growth in the future will come to the fore. Generalization and analysis of recent studies have shown that to improve the physical condition of students it is necessary to increase their motor activity. Given the real social and economic conditions in Ukraine, this can be done mainly through the introduction of interesting new technologies for exercise. It is proved that modern innovative technologies are one of the productive ways to improve the process of physical education, an effective way to increase interest and motivation to study, because they allow for the use of various tools and methods of physical training of students. The issue of introducing new methods and technologies of organizing physical education classes to attract students' attention to maintaining their own health, providing the necessary physical activity, increasing motivation to lead a healthy lifestyle is becoming increasingly important. It is scientifically substantiated that the optimization of the system of physical education in educational institutions of Ukraine should be focused on the interest of students in a particular type of exercise, carried out on the basis of the introduction of modern effective aerobic health and physical technologies. In our opinion, modern fitness programs, as forms of physical activity, have a very large restorative corrective focus. The interest of the majority of students and a high degree of health efficiency of aerobic technologies, in particular fitness, that testifies to expediency of use in educational process is established. Work programs for fitness and aerobics have been developed and used in the educational process.

Key words: students, physical activity, innovative aerobic technologies, personality-oriented physical education, health fitness.

УДК 378.015.3:796.325

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.13>**I. В. Осіпова**

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

В. А. Бандура

старший викладач кафедри фізичного виховання,
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

В. В. Пастернацький

приват-доцент,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАНЯТЬ ВОЛЕЙБОЛОМ

У статті обґрунтовано необхідність пошуку нетрадиційних технологій і підходів до активізації рухової діяльності та формування стійкої мотивації, творчого, ініціативного ставлення студентів до занять фізичним вихованням із метою формування соціально активного, всебічно розвиненого фахівця. Виявлена доцільність переорієнтації традиційної програми з фізичного виховання на максимальне можливе задоволення особистісних інтересів, цілей і орієнтації кожного студента, на якомога повне врахування рівня їх фізичного розвитку і фізичної підготовленості, цілеспрямоване використання тренувальних навантажень, що відповідають вибраному виду рухової діяльності. Доведено, що заняття фізичними вправами забезпечують професійними, базовими соціальними і культурними компетенціями, формують фізичну культуру студентів, підвищують їх фізичну підготовленість і рухову активність, сприяють мотивації до ведення здорового способу життя, є важливим складником конкурентоспроможності в сучасних умовах. З'ясовано, що проведення занять із фізичного виховання, які організуються за принципом використання занять волейболом, здатні сприяти покращенню фізичної підготовленості студентів, які обрали цей вид рухової активності, позитивно впливають на загальний функціональний стан організму, рівень загальної активності, фізичну й розумову працездатність, збільшують зосередженість і стійкість уваги. Під час занять формуються необхідні рухові навички та фізичні якості (сила, спритність, гнучкість, швидкість і витривалість), сукупність яких визначає значною мірою фізичну працездатність людини. Професійна фізична готовність випускників закладів вищої освіти базується на високій працездатності, своєчасній адаптації до обсягу й інтенсивності праці. Це можна вирішити за допомогою формування необхідних фізичних якостей у процесі фізичного виховання студентів вибраним видом спорту, який найбільшою мірою сприяє розвитку їх індивідуальних можливостей. Дослідженнями науковців доведено високу ефективність волейболу щодо розвитку необхідних фізичних якостей, активізації рухової активності, мотивації до ведення здорового способу життя, всебічної підготовки до майбутньої професійної діяльності та життя загалом.

Ключові слова: фізичне виховання, волейбол, студенти, фізичні якості, рухова активність.

Постановка проблеми. В умовах сучасного життя важливим стає завдання забезпечення випускників освітніх закладів не тільки професійними, але й базовими соціальними і культурними компетенціями, в тому числі й через заняття фізичною культурою і спортом. Системні заняття фізичним вихованням формують фізичну культуру студентів, підвищують їх фізичну підготовленість і рухову активність, сприяють мотивації ведення здорового способу життя, є важливим складником конкурентоспроможності молоді в сучасних умовах. У наш час спостерігається погіршення стану здоров'я, значне зниження рівня фізичної підготовленості та рухової активності молоді в

процесі навчання в закладі вищої освіти (ЗВО), що говорить про необхідність корекції наявного традиційного підходу фізичного виховання студентів. Відсутність у більшості студентів необхідної мотивації до системних занять фізичною культурою і спортом посилює це негативне становище. У зв'язку з цим назріла проблема пошуку нетрадиційних технологій і підходів до активізації рухової діяльності, формування стійкої мотивації, творчого, ініціативного ставлення студентів до занять фізичною культурою, спрямованих на створення необхідних передумов із метою максимальної реалізації індивідуальних можливостей. Інтенсивна розумова діяльність студентів

пов'язана із включенням механізмів адаптації, високе психоемоційне напруження відбивається на працездатності студентів і вимагає посилення уваги, пам'яті, мислення. Фізичне виховання у виші – особливо значуща частина освітнього процесу, яка справляє позитивний вплив на загальний стан організму студента загалом, спрямована на розвиток фізичних якостей і здібностей, удосконалення фізичної підготовленості, формування здатності використовувати різноманітні засоби фізичної культури і спорту для збереження і зміцнення здоров'я, підготовки до майбутньої професійної діяльності. Навчання у ЗВО – важливий етап становлення майбутнього фахівця, під час якого він не тільки отримує спеціальні знання, а й осягає сенс фізичного виховання, естетику фізичних вправ, спортивну етику, знання основ гігієни, вироблення стійких звичок до регулярних занять фізичними вправами. Заняття мають бути спрямовані на самовдосконалення і самореалізацію, підвищення фізичної підготовленості, поліпшення фізичного стану. Орієнтація студентів у виборі конкретної фізкультурної діяльності залежить від відповідної індивідуальної схильності до занять фізичними вправами певної спрямованості. Поліпшення мотивації до занять фізичною культурою істотно залежить від позитивної динаміки в удосконаленні індивідуальних рухових можливостей студента. У сучасних умовах гра в волейбол на заняттях із фізичного виховання в освітніх закладах набирає популярність. Це – одна з найбільш поширених ігор серед населення у зв'язку з простотою в навчанні, широкою доступністю, динамічністю в процесі проведення, має особливо широке визнання в молодіжному середовищі. Заняття волейболом сприяють зміцненню здоров'я студентів, формуванню фізичних якостей, які обов'язково знадобляться в подальшому житті і професійній діяльності після отримання освіти, сприятимуть більш ефективній діяльності майбутніх фахівців. До професійно значущих фізичних якостей майбутніх педагогів належать висока працездатність і стійкість до стомлення, стресостійкість, витривалість, спритність, уважність, швидкість реакції, висока концентрація і переключення уваги, добре розвинена пам'ять, координація рухів, високий рівень сприйняття, розвинена спостережливість, сформоване практичне мислення, вміння оперативно приймати рішення в складних ситуаціях. Усі перераховані вище якості виробляються в процесі занять волейболом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідні фахівці в галузі фізичного виховання та спорту (Н.А. Беляєв, Є.П. Козак та інші) вважають, що чинна система фізичного виховання не вирішує в повному обсязі проблему фізичного вдосконалення студентської молоді в умовах оновлення суспільства в Україні й потребує корекції,

їхні дослідження доводять, що важливе місце має належати волейболу як засобу активізації фізичної підготовки сучасної молоді [1; 3]. Низка досліджень, проведених останнім часом, свідчить про доцільність використання сучасних інноваційних технологій, спрямованих на оновлення форм, змісту й методів фізичного виховання студентів (І.М. Дичківська, Ю. Д. Желєзняк, В. А. Савченко, Н. В. Москаленко). Науковці зазначають, що різноманіття рухів під час гри в волейбол позитивно впливає на фізичний розвиток студентів і сприяє підвищенню їх рухової активності протягом усього періоду навчання [2; 4]. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в працях А.В. Беляєва, А.В. Івойлова, Ю.Н. Клєшева, О.С. Чехова; навчанням нових рухів, що передбачають розвиток фізичних якостей і координаційних здібностей людини, займалися О.О. Приймаков, А.С. Ровний, В.М. Платонов. Аналізуючи літературні джерела та роботи провідних фахівців у галузі волейболу, можна сказати, що було виявлено ефективність побудови навчального процесу з фізичного виховання студентів закладів вищої освіти із застосуванням волейболу як засобу розвитку фізичних і психофізіологічних здібностей, ефективним засобом удосконалення фізичної підготовленості студентів. Ця спортивна гра за останні десятиліття зазнала чималих змін, які пов'язані і з природним процесом, і зі змінами в правилах [5]. На вивчення шляхів оптимізації процесів виховання й освіти під час занять волейболом звернено увагу психологів, педагогів, теоретиків фізичного виховання В.В. Давидова, Б.Т. Лихачова, Т.Н. Мальковської, В.П. Філіна та ін.

Останніми дослідженнями доведена недостатня можливість традиційними педагогічними підходами реалізувати оволодіння необхідного обсягу рухових умінь і навичок. Вимоги до якості вищої освіти, що зростають, змушують педагогів шукати нові форми і методи організації особистісно орієнтованих занять, націлених на підвищення мотивації студентів до занять фізичними вправами та здоровий спосіб життя, де одним із пріоритетних є використання волейболу у фізичному вихованні для розкриття рухового потенціалу молоді в студентські роки, підвищення їх фізичної підготовленості, рухової активності, всебічний розвиток фізичних якостей [4; 6]. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо волейболу, багато аспектів цієї спортивної гри і її впливу на організм людини залишаються нерозкритими й чекають удосконалень. Аналіз літератури в фізичній підготовці студентів засобом волейболу показали, що докладно розроблені лише основи методики тренування студентів-спортсменів, що проводиться переважно з метою формування та підвищення їх спортивної майстерності. Питання основ методики використання волейболу як

засобу оздоровлення і фізичного виховання студентів поки розкрито неповністю.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виявлення шляхів підвищення ефективності освітнього процесу з фізичного виховання, формування інтересу та розвитку мотивації до занять фізичними вправами, обґрунтування доцільності використання занять із волейболу для оптимізації фізичної підготовленості студентів ЗВО, підвищення рухової активності та розвитку фізичних якостей, необхідних у подальшому житті і праці.

Виклад основного матеріалу. Соціологічне опитування студентської молоді показує, що спорт формує початкове уявлення про життя, суспільство, світ загалом. Фізичне виховання у ЗВО ставить своїм завданням формування соціально активного, всебічно розвинутого фахівця зі сформованими руховими навичками і так званими фізичними якостями людини (сила, спритність, гнучкість, швидкість і витривалість), сукупність яких у вирішальній мірі визначає фізичну працездатність. У зв'язку з цим вид спорту, вибраний як фізичне виховання, має сприяти розвитку цього. На практиці доведено, що фізичне навантаження сприятливо впливає на підвищення рівня загальної активності студента і його фізичної і розумової працездатності, чого не можна сказати про студентів, які уникають фізичних навантажень і занять спортом. Це відбувається, якщо заняття спрямовані на переважний розвиток витривалості, кмітливості, духу колективізму і сили. Високий професійний рівень майбутніх фахівців потребує значної фізичної підготовленості [1; 2]. Професійна фізична готовність випускників ЗВО базується на високій працездатності, своєчасній адаптації до обсягу і інтенсивності праці. Цю проблему можна вирішити за допомогою формування фізичних якостей у процесі фізичного виховання студентів. Для всебічного розвитку людини, виховання всіх її фізичних якостей необхідно враховувати те, який вплив справляє розвиток певної фізичної якості на інші. Використовуючи взаємозв'язок у розвитку різних якостей, можна успішно вирішувати завдання сполученого їх розвитку. І, навпаки, виходячи з протиріччя в одночасному розвитку певних фізичних якостей (наприклад, витривалості та швидкості), необхідно виховувати їх окремо.

Спортивні ігри традиційно популярні серед всіх категорій населення завдяки різнобічному впливу на організм людини, в тому числі емоційному. Тому вони служать ефективним засобом реалізації фізичної активності та фізичного виховання, які висувають специфічні вимоги до розвитку певних фізичних якостей. У спортивних іграх немає виборчого впливу для розвитку окремої фізичної якості, тренувальні впливи спрямовані на комплексний розвиток і вдосконалення всіх сторін під-

готовленості [3; 4]. Волейбол як засіб фізичного виховання знайшов широке застосування у вишах, розвиває у гравців швидкість, спритність, стрибучість, прудкість, координацію, гнучкість, витривалість [5; 6]. Під час занять із волейболу вирішуються досить різноманітні завдання: розвиваються фізичні якості, удосконалюються складні рухові навички та ігрові прийоми. У процесі гри у волейбол студенти знаходяться в сприятливих умовах, коли є змога проявити силу, спритність, швидкість, кмітливість, колективізм, а також багато інших якостей, необхідних для вдосконалення і становлення себе як особистості. Гра у волейбол сприяє розвитку швидкості та її елементарних форм – часу реакції, частоти рухів і прудкості, з якою будуть пересуватися студенти під час гри, в зв'язку з тим, що більшість технічних і тактичних прийомів належать до групи швидкісних вправ. Вимоги, що висуваються до розвитку швидкісних здібностей гравців і прудкості, дуже високі, від гравців вимагають максимальної швидкості реагування, вміння передбачити різні ігрові ситуації. Умови гри швидко змінюються від нападу до захисту і навпаки, тому гравці змушені постійно виконувати різноманітні рухи на майданчику в різні боки під час гри. В умовах гострого дефіциту часу діяльність волейболіста взаємопов'язана з готовністю виконувати окремі дії. На заняттях із волейболу виконується багато вправ на швидкість реакції, де гравці мають швидко переміщатися, виконувати вправи, в яких треба скорочувати відстань, збільшувати швидкість, а також добре реагувати на несподіванки під час продовження гри. Для майбутніх фахівців всіх галузей необхідно оптимальне поєднання швидкості і точності рухів, що не вимагає значних м'язових зусиль. Швидкість – здатність виконувати з великою прудкістю технічні прийоми й окремі дії. Виховання швидкості у студентів здійснюється на заняттях фізичним вихованням і вимагає спеціальних диференційованих зусиль, оскільки в студентському віці припиняється природне біологічне зростання швидкісних здібностей, потребує врахування закономірностей фазових змін працездатності студентів протягом навчального року. Експериментальні дані свідчать, що в процесі фізичного виховання молоді людини важливо виховувати швидкість складних рухових реакцій: реакції на рухомий об'єкт і реакції вибору. Технологія формування швидкості розробляється з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, що дасть змогу підвищити ефективність фізичної підготовленості майбутніх фахівців. Гра у волейбол протікає зі змінною інтенсивністю при швидкому і безперервному реагуванні на мінливу обстановку, висуває високі вимоги до загальної та спеціальної витривалості. Стрибучість – здатність волейболіста максимально високо

стрибати для виконання нападаючих ударів і блоку. Гнучкість – здатність виконувати технічні прийоми з великою амплітудою руху, заснованого на високому рівні рухливості суглобів. Особливе місце серед фізичних якостей волейболіста займає спритність, що має різноманітні зв'язки з іншими якостями. Сила – здатність долати зовнішній опір, спеціальна сила – здатність гравця мобілізувати силу м'язів для виконання технічних прийомів і окремих ігрових дій. Точність виконання технічних прийомів і рівень технічної підготовленості волейболістів пов'язані з розвитком дозованої рухової здібності. Важливо зазначити, що високий показник однієї з фізичних якостей може залежати від інших фізичних якостей. Тому вони мають бути розвинені пропорційно. Волейболу властиві рухи, які базуються на стрибках, бігу, а також метанні, передачі м'яча. Завдяки високій насиченості стрибками та інтенсивності їх виконання розвивається витривалість у процесі гри у волейбол. Так само, як і інші види спорту, волейбол розвиває у студентів вміння виконувати поєднання складних комбінацій, сприяє оволодінню спритністю, тобто формує вміння максимально доцільно приймати рішення в зв'язку з умовами і завданнями, що раптово утворилися, а також їх раптовими змінами. Волейбол включає в себе велику кількість різноманітних і складних техніко-тактичних прийомів. Незважаючи на всю складність, володіє високою динамічністю, а у всебічному фізичному розвитку цей вид спорту є одним із найефективніших. Різні рухи на майданчику і взаємодії з партнерами не можуть бути добре виконані, якщо гравці мають слабку фізичну, технічну, тактичну і психологічну підготовленість, для розвитку яких необхідно систематичне і послідовне навчання й вдосконалення. Правила гри у волейбол змушують гравця підкорятися і діяти в інтересах колективу, щоб домогтися спільної мети. Кожен гравець на полі має діяти з максимальним використанням сили і можливостей для того, щоб долати труднощі в ході спортивної боротьби. Важливе значення у волейболі має психологічна підготовка. Відмінність волейболу від інших ігор полягає в тому, що цьому виду спорту притаманний високий рівень емоційно-інтелектуального навантаження. Психологічні особливості зумовлені правилами гри. Однією з головних задач, що стоять під час підготовки до волейболу, є розвиток вольових якостей. Із цим завданням справляються тренувальні заняття, в процесі яких студенти виявляють нові зусилля, зосередженість, координацію уваги. Вчені в галузі медицини, біології, соціології виявили, що регулярні організовані заняття волейболом значно позначаються на функціонуванні всіх органів почуттів. Під ними розуміються певні аналізатори, тобто функціональні одиниці, які відповідають за прийом та ана-

ліз сенсорної інформації. Цей термін був введений І.П. Павловим. Регулярна гра у волейбол позитивно позначається на опорно-руховому апараті, зміцненні кістково-м'язового апарату, покращує працездатність шлунково-кишкового тракту, нервової і серцево-судинної систем. Виконання кидків, швидких переміщень, стрибків, несподіваних змін напрямку руху, різкі ривки, падіння, швидкі повороти голови під час орієнтування впливає на вестибулярний апарат. Рухова діяльність у волейболістів змінюється з новими завданнями, які можуть вирішуватися під час гри як свідомо, так і автоматизовано. У волейболі розвивається хороший окомір, бо гравці мають розраховувати свої рухи, зважаючи на політ м'яча. Крім того, гравці володіють особливістю периферичного зору, бо від ситуації на полі довільно перемикається і розподіляється їх увага при переходах від захисту до нападу, в зв'язку з цим розвивається тактичне вміння. Особливе місце в період гри займають такі характеристики мислення, які пов'язані з показниками координації в просторі, зорового сприйняття і уважності. Студентам доводиться вирішувати тактичні завдання під час гри, виходячи з термінової оцінки великого обсягу інформації про конкретну ситуацію, що склалася в часі і просторі, зіставлення цієї обстановки з досвідом за плечима. Рішення тактичних завдань має імовірнісний характер, і гравець вибирає з безлічі рішень те, яке, на його думку, дає велику ймовірність позитивного результату. Продумуючи стратегію подальших дій, гравець зосереджує увагу на об'єкті гри, тренує зорову пам'ять і невербальне сприйняття дійсності. Отже, волейбол одночасно розвиває як фізичні можливості, так і тактичне мислення. Безпосередньо беручи участь у грі, студенти мають навчитися користуватися волейбольними способами і прийомами, які служать засобами фізичного вдосконалення, необхідними їм у майбутньому житті за стінами навчального закладу. Техніка гри у волейбол передбачає виконання множини стрибків, які безпосередньо сприяють зміцненню окремих груп м'язів і збільшенню їх динамічної сили. Досягнення ефективного ведення гри можливе при гарній рухливості в лучезап'ястному, ліктьовому, плечовому суглобах, крижово-хребетному зчленуванні, а також у тазостегновому і гомілковостопному суглобах. Розвиваючи рухливість суглобів, студенти покращують фізичний стан свого організму. Волейбол загалом необхідно розглядати не тільки як вид спорту, який сприяє досягненню високих спортивних показників, але й як один із засобів підготовки до виробничої праці майбутніх фахівців після закінчення навчання, професія яких характеризується проявом фізичних якостей, високою інтенсивністю, стійкістю, швидкістю і точністю перемикавання уваги, високою швидкістю реагування і

точністю сприйняття. Не варто сумніватися, що саме волейбол є одним із засобів, за допомогою якого відбувається розвиток фізичних якостей студентів ЗВО.

Висновки і пропозиції. Організація занять із фізичного виховання потребує пошуку нетрадиційних сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій і підходів до активізації рухової діяльності, спрямованих на формування мотивації до занять і врахування особистих інтересів студентів щодо занять фізичними вправами певної спрямованості. Застосування засобів і методів гри у волейбол в організації занять із фізичного виховання у виші сприяє зміцненню здоров'я, вдосконаленню професійно важливих якостей студентів, є потужним стимулом залучення до здорового способу життя, формує всебічно розвинуту особистість, яка володіє знаннями, вміннями й навичками використовувати засоби фізичної культури і спорту для оздоровлення, підвищення розумової та фізичної працездатності, може успішно адаптуватися до нових умов життя й навчання у вищій школі. Гра у волейбол розвиває в людині такі якості, як швидкість, гнучкість, влучність, витривалість, спритність, силу, сприяє вихованню моральних якостей. Умілий, правильний підбір методів, принципів та засобів, що використовуються на заняттях, допоможе сформувати вміння й навички в оволодінні технічними прийомами та

тактичними діями, сприятиме розвитку фізичних і морально-вольових якостей, підвищенню рухової активності.

Список використаної літератури:

1. Беляев А.А. Волейбол : учебник / А.В. Беляев, Ю.Д. Железняк, Н.В. Карполь. Москва : «СпортАкадемПресс», 2002. 368 с.
2. Головченко Г.Т. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания : учебное пособие. Харьков : ИВМО "ХК", 2001. 156 с.
3. Железняк Ю.Д. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов, В.П. Савин, А.В. Лексаков. Москва : Изд. центр «Академия», 2004. 520 с.
4. Козак Є.П. Підвищення спортивної майстерності з волейболу студентів ВНЗ: методичні розробки / Є.П. Козак, П.Д. Дробний. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 64 с.
5. Круцевич, Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. В 2 т. Т. 1. Общие основы теории и методики физического воспитания : учебник для вузов физкультуры Киев : Олимпийская литература, 2003. 423 с.
6. Холодів Ж.К., Кузнецов В.С. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. Москва : Видавничий центр «Академія», 2000. 250 с.

Osipova I., Bandura V., Pasternatsky V. Optimization of physical education of students of higher education institutions with the help of volleyball classes

The article substantiates the need to find non-traditional technologies and approaches to the activation of motor activity and the formation of stable motivation, creative, proactive attitude of students to classes in order to form a socially active, comprehensively developed specialist. The expediency of reorientation of the traditional physical education program to the maximum possible satisfaction of personal orientations, interests and goals of each student, to the fullest possible consideration of the level of physical development and physical fitness, purposeful use of training loads corresponding to the chosen type of motor activity. It is proved that physical education classes provide professional, basic social and cultural competencies that shape students' physical culture, increase their physical fitness and physical activity, promote motivation to lead a healthy lifestyle, are an important component of competitiveness in modern conditions. It was found that conducting physical education classes, which are organized on the principle of using volleyball classes, can improve the physical fitness of students, have a positive effect on the overall functional state of the body, overall activity, physical and mental performance, increase concentration and stability. During classes, the necessary motor skills and physical qualities are formed, the totality of which largely determines a person's physical performance. These are strength, agility, flexibility, speed and endurance. Therefore, the sport chosen as physical education should promote the development of all physical qualities. The high professional level of future specialists requires significant physical training. Professional physical fitness of graduates of higher education institutions is based on high efficiency, timely adaptation to the volume and intensity of work. This can be solved by forming the necessary physical qualities in the process of physical education of students in the chosen sport, which is most conducive to the development of their individual capabilities.

Key words: physical education, volleyball, students, physical qualities, physical activity.

УДК 37.017.4:37.015.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.14>

Ю. М. Полулященко

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Г. В. Толчева

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

В. Г. Саєнко

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ПАТРІОТИЗМ І СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ЯК СІМЕЙСТВО ІНДИКАТОРІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАЛАШТУВАННЯ ЛЮДИНИ НА ДІЮ

Статтю присвячено розгляду патріотизму і соціального капіталу за зв'язками і механізмами їх ментального походження, що прискорюють виховну, освітню і педагогічну діяльності на шляху до налагодження в Україні ринкових процесів. Прискорення підтверджується, якщо проявляє себе сполука функції нематеріального активу патріотизму, функції генерації додаткової вартості соціального капіталу і виховної функції розвитку конкурентоспроможної людини. Засобом існування пошукового зв'язку слугує індикатор розвитку події, нації чи людини, що досягається завдяки зовнішньому педагогічному впливу. Зовнішнє середовище для освітньої системи формує основи, які за ринковим сприйняттям реальності утвердження суспільних процесів дає змогу сприйняти як об'єктивні, бо народногосподарська система переводиться на демократичні основи, а виокремлена галузь передає в аналіз вмотивовані зразки розвитку в людині патріотизму і соціального капіталу як феномени підсилення продуктивних можливостей суспільства. Патріотизм за своїм первинним походженням і сплавом функцій поєднує в собі компоненти єдності, сили і стійкості нації за прикметами сприйняття природності оточення та відтворення соціальних рис приналежності до генотипу, звичаїв, язика, глибинного почуття любові до Батьківщини і беззавітного служіння їй і своєму народу, використовуючи для цього рушійні стани та розмаїття можливостей людського ресурсу; соціальний капітал за такими самими вимогами поєднує у собі відношення до компонентів соціально-економічних обставин і умов накопичення групового ресурсу шляхом встановлення зв'язку між економічним розвитком суспільства і розміром сукупного капіталу, що узгоджуються з домінантами соціально-економічного укладу, релігійно-ідейних та матеріально-споживчих цінностей; освітня система поєднує в собі функцію організатора виховного та педагогічного впливу на людину, виступаючи в ролі консолідатора процесів розвинення гармонійних починань сприйняття реальності персоніфікаторами патріотизму і соціального капіталу за ринковою спрямованістю держави на відтворення життєзабезпечення.

Ключові слова: патріотизм, соціальний капітал, ринкове відтворення, індикатор розвитку, функція розвитку події.

Постановка проблеми. Руйнування інститутів регулювання відносин, що відтворювалися за ідеологією СРСР майже століття, вивело населення України до сприйняття таких форм патріотизму, які не є відтворенням сутності за ознаками соціального капіталу. Тому життєзабезпечення здійснюється винятково за космополітичним напрямком руху, і це збурило і вивело думку більшості його прихильників за межі відтворення українського народу на національних етнічно-культурних складниках, відволікло достатню масу працівників, що здобули в державі кваліфікацію, від об'єктів суто виробничих галузей економіки чи перевело їх у

стан заробітчан, які шукають тимчасову роботу чи знаходять прихисток на виробничих об'єктах в інших країнах та на інших континентах. Явище, яке пов'язується з відтоком робочої сили за кордон, посилюється з кожним днем, а тому розвиток свідомості громадян держави треба прискорити і перевести на ясні, науково обґрунтовані і якісно нові положення, що відтворюються за принципами політико-культурного просвітництва, яке притаманне публічній сфері. До цього ж є й інша проблема – збереження соціального самопочуття того населення, що залишається на території України, але потерпає від процесів зміни ціннос-

тей, перебудови ближнього соціального оточення, переконструювання владних, забезпечувальних і управлінських структур держави, переорієнтації макроструктури на індекси, індикатори, критеріальні оцінки діяльності і настанови за нехарактерними і неприйнятними ознаками. Турбує частину населення також неузгодженість властивостей та обов'язків обраних представників влади, що впливає на індекс розвитку людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Політико-педагогічне освітнє середовище України в останні часи підлаштовує розумовий розвиток, психічне укріплення і процеси соціалізації людини під сутність економік на свій розсуд, бо суспільство відмовляється від системи планово-управлінського розподілу і переходить до налагодження ринкових засобів присвоєння цілющої речовини, товарів і послуг, де домінує процес недержавного привласнення доходу. Більш широко про таке йдеться в джерелах [12; 18; 44] та ін. За переконанням дослідників у досліджуваному середовищі дедалі частіше мають сприйматися в сукупності поняття, які до моменту налагодження ринкових відносин не мали ні теоретичного значення, ні структурного визнання, ні практичного сенсу для застосування. У викладі йдеться про ті з них, що є похідними від цінностей «Патріотизму» і «Соціального капіталу», які розглядаються у зв'язку, бо визначення їх змісту підлаштовується під ринкове середовище, що за організаційною основою означає проведення ревізії і уточнення функціональних особливостей сфер налагодження соціального зв'язку і облаштування виробничих об'єктів, що існують в останні десятиліття в іншому якісному оточенні. У цьому переліку щодо визначення феномена «Патріотизм» і шляхів накопичення його ресурсу на видне місце просуваються такі їх різновиди, якими є *довіра колективна, кумуляція професійна, пасіонарність національна, патріотизм корпоративний* тощо, що очікує перегляду і свого методологічного змісту, і нової функціональної орієнтації, і рольової концепції взаємодії. Відповідно до цього узагальнення, наука управління [39] вимушена реверсно підпорядковуватися процесам опису і формалізації відносин, вірогідних і розмитих моделей за рекомендаціями [5], що проявляють себе в реальній ситуації ринкового відтворення більш послідовно і наполегливо. Проблема, яка виникає через активізацію феномена «Соціальний капітал» і шляхів накопичення його ресурсу, теж турбує дослідників майже безперервно. Так, у джерелах [13; 19; 22] розкриваються мережа, роль, сутність, цінність та інші ресурсні ознаки соціального капіталу, але вплив чинників на його розвиток достеменно не згадується. Не реєструється такий зв'язок і в авторів більш раннього дослідницького періоду. Наприклад, в джерелах [14; 21; 25]. Не

звертається увага на сутність і функцію соціального капіталу і в попередніх дослідженнях авторів [27–30], де розкривається множина функцій патріотизму і структурного насичення її компонентами, що орієнтують рух на ринкове відтворення і мають посісти чільне місце в педагогічних програмах розвитку молоді. Ефективність різновидів суспільного руху підтверджується в публікації одного з авторів [33, 46], але і в них не робиться наголос на тому, що будь-яка ефективність дії проявляє себе винятково, якщо проявляється сполука трьох функцій, а саме: функції нематеріального активу патріотизму, функції генерації додаткової вартості соціального капіталу і виховної функції гармонійного розвитку людини.

Метою статті є виявлення провідних ознак «Патріотизму» і «Соціального капіталу» та їх функціонального сплаву для використання в доробках матеріального достатку за соціальним потенціалом територіального простору України. Для досягнення мети як інструменти вибрані а) метод додаткового пояснення ознак розвитку процесів, б) засіб відтворення явища, в) подання системного уявлення про індикатори відновлення соціального зв'язку в суспільстві, г) спосіб консолідації зусиль суспільства з виховання в людині конкурентних здатностей і готовності до самопожертви.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне підґрунтя, яке вибрано для проведення дослідження, має виняткову відносність щодо реальності настання події, а тому з цього приводу виклад матеріалу потребує проведення низки доказових пояснень за його науково-методичною складовою частиною. Таких пояснень нараховується сім.

Підґрунтя 1. За ринковим сприйняттям розвитку суспільних процесів в Україні рух до налагодження відносин оцінюється як *об'єктивний*, бо народногосподарська система переводиться на вартісно-демократичні основи, що визнаються у світі більш справедливими, лояльними і ефективними. У галузі освітньої системи і психолого-педагогічних наук, через механізми яких якраз і передаються в це дослідження вмотивовані зразки розвитку в людині патріотизму і соціального капіталу, зміни (або неузгодженості) зводяться до:

1) *перегляду положень методологічного забезпечення педагогічної думки.* Суттєва причина полягає в наступному: ідеологічний напрям подання знань і будь-якої інформації за комуністичним тлумаченням змісту оточення змінюється на системну орієнтацію забезпечення переваг ринкового налагодження відносин, до яких українське суспільство тільки-но розпочало звикати. Без додержання положень режиму економії життєзабезпечення багатьох верств населення є проблематичним і навіть не є можливим, а тому вільний вибір все ж таки утискається. Аналіз такого стану

і орієнтовні шляхи руху до ефективності праці в галузі педагогічної діяльності надані в джерелі [34]. Життєзабезпечення педагогічного персоналу є залежним від об'єктивності обліку праці і від засобу регулювання умов оплати праці;

2) *ревізії структури освітньої системи*. Суттєва причина полягає в такому: реєструється втрата засобів на відновлення об'єктів і планових комунікаційних систем фінансування, що давали змогу довгий час балансувати рух на межі ефективності. Управлінське середовище України повертається до розробки національно виважених засобів і методичних прийомів, притаманних ментальності українського народу, але здійснює це повільно. Незважаючи на те, що концептуальні і стратегічні засади є підконтрольними керівництву держави, що прослідковується за змістом розпоряджень про концепцію та стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді, наприклад [1; 2], які, незважаючи навіть на те, що оновлюються, проблему вирішують без будь-якої зміни структури і сутності ефективності. Про щось таке веде мову автор публікації [41], таке ж більш докладніше висвітлюється розробниками методичних документів регіонального значення [3; 35]. За даними цього документа в переліку актуальних залишається 13 і більше проблем. У цьому аналізі на увагу заслуговують ті з них, без врахування яких матеріалізація руху у сфері патріотичного виховання зводиться нанівець. Стверджується таке:

- духовності і моральності у суспільстві вже майже 30 років бракує;
- механізм формування та реалізації державної політики відсутній;
- комунікації з громадянським суспільством втрачені;
- зусилля в галузях політики консолідації суспільства, формування активної громадянської позиції та патріотичної свідомості не є достатніми як з боку держави, так і з боку органів місцевого самоврядування;
- відмінностей, що були б суттєвими, в педагогічних системах відтворення моральних цінностей та серед світоглядних орієнтирів не реєструється;
- єдина державна інформаційно-просвітницька політика не створена;
- нормативно-правова урегульованість сфери відносин розладнана;
- єдині методичні та термінологічні підходи відсутні;
- рівень матеріально-технічного забезпечення інфраструктури низький.

Якщо в цей перелік включити ще й думку аналітика [41] про відсутність конкретності у визначенні загальних ціннісних орієнтирів і індикаторів ефективності, на які спиралась би національна стратегія патріотичного виховання дітей та молоді, то на цьому можна б було завершити розгляд кола

завдань, які мали вирішуватися в державі найближчим часом.

Підґрунтя 2. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України *найкоротшим шляхом для досягнення позитивного результату з вирішення більшості питань, в які включаються і завдання з предмета дослідження, можна здійснювати, розпочинаючи рух із початкового рівня наукового забезпечення, в якому своє місце займають фактори розвитку не ринкових, а постіндустріальних відносин* [47]. Пріоритети та провідні напрями руху мали надати фахівці після створення відповідних інститутів. Але вже тепер і без цих інститутів відомо, що орієнтовне наповнення національного патріотичного виховання зводиться до трьох напрямів методичного забезпечення процесів, а саме:

- усвідомлення значущості суспільних досягнень, інтелектуальних і духовних надбань українського народу, відтворення національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду та збереження і розвиток духовно-моральних цінностей у державі;

- забезпечення сприйняття методів розвитку діяльнісної відданості громадян у розбудові економіки, формування активної громадянської державницької позиції та почуття власної гідності;

- сприяння консолідації громадян навколо національних ідей спільного майбутнього, захисту територіальної цілісності Батьківщини, впровадження реформ і державотворення.

Усі інші проблеми, серед яких своє місце займають а) проблема координованості і злагодженості взаємодії органів державної влади та органів місцевого самоврядування, їх співпраці з громадськістю, б) проблема формування громадської підтримки суспільних перетворень, розширення ролі громадських об'єднань, підвищення ролі родини, волонтерів та об'єднань активістів, в) проблема контролю ефективності та якості виконуваних заходів, цілеспрямованого та прогнозованого розвитку, мають суто технічний характер і вирішуються за поточним планом.

Підґрунтя 3. *Кожна подія в Україні реєструється на цей час як наслідкова, що залежить від гальмування розвитку економічних і соціальних позицій у державі, бо маємо неузгоджений ресурс людського капіталу, а нарівні цим і відповідний попит на нього, що оцінюється за критерієм втрат виробничої сили як значний. У числовому відображенні він оцінці не піддається, бо те, що з покоління в покоління на засадах уречевлення праці передавалося за виробничим, економічним, політичним чи соціальним досвідом, втратило актуальність чи масштабність. Той самий ресурс громадян, що залишається, виходить із виробничого середовища швидкими темпами із сфери обміну як через вичерпаність віку чи морального*

старіння, так і через свій невисокий рівень адаптації розумової розвиненості до нових технічних умов, бо не в змозі освоїти нове середовище співпраці, в якому треба відтворювати новітні технології [48–50], інші сервісні відносини і більш високі інтенсивні фактори мислення. Аналіз навіяного стану, роздуми і орієнтовні шляхи налагодження руху наводяться у джерелах [26; 45; 47].

Підґрунття 4. Для включення в аналіз для розгляду заслуговують і деякі інші факти, за якими вносяться відповідні зміни у виробниче, економічне та соціальне середовище держави, але тут за логікою дослідження наведене тільки те їх коло, що є мінімальним і в кожному випадку підводить цей аналіз до висновку, що *економіка України дедалі більше потрапляє під вплив процесів, які гальмують і навіть стопорять дію механізмів набуття громадянами суспільно значущого капіталу за ознаками патріотизму*. За узагальненнями, що наведені у джерелі [16], де зважуються роздуми Л. Гумільова про існування деяких фаз розвитку етносу, виходить, що в Україні, як і в будь-якій іншій державі, втрачається деяка частина професійно підготовленого до праці населення з різних причин, і в тому числі й через виїзд громадян за межі держави по безробіттю, а в активі, в той же час, залишаються в більшості амбітні, але недостатньо творчо налаштовані на працю, емоційно і не зовсім розумово повноцінні робітники, які спрямовують свої зусилля не на творчість, а виключно на безмірне особисте збагачення, що досягається завдяки обіцянкам, прояву обману й ініціативності у сферах неправомірного привласнення грошей, цілющої речовини і цінностей. Їх здатності обмежені байдюванням, байдужістю до оточення та за добром матеріальних здобутків, а фізіологічні завдатки надихають їх виключно на задоволення первісних потреб, що є спонтанними, та зазіхань на розмноження, що є легко досяжними за фізіологічними завдатками. Ознаки прояву інтелекту, налагодженості на безоплатну дію для суспільства і Батьківщини чи щось аналогічне, тим часом, висміюються чи визивають у таких осіб, навіть, прояв гніву. Позбутися такого стану у суспільстві можливість є – за рахунок повернення у вжиток трьох місій, якими виступають а) організованість дії, б) патріотизм особистості і в) соціальний капітал індивіда.

Підґрунття 5. Вкотре доводиться згадувати, що *на цей час в Україні активуються процеси, за якими реєструється викид фізично здорових, професійно і розумово розвинених індивідів в інші держави, де вони набувають робочої сили за ринковими умовами відтворення продуктив-*

ної сили. Якщо дотримуватися логіки етногенезу Л. Гумільова за трактовкою дослідника [10], то фізичний зміст такого явища є відомим. За її положеннями, покидають державу гармонійно налаштовані, професійно підготовлені і рухливі особистості, в котрих пасіонарність¹ і інстинкт є урівноваженими, а за ними рухаються і теж покидають окремі території держави й ті особи, в котрих пасіонарність є сильнішою за інстинкт.

Ведеться побудова аналізу за таким задумом: *якщо пустити на самовплив такий процес відтоку робочої сили, то він завершиться фатальним наслідком для економіки України*, в якій спостерігається дефіцит робочої сили. Окрім того, фатальність явища дефіциту полягає ще і в тому, що такі соціальні мережі, якими є армія, державна служба, ідеологічні інститути, офіси соціального забезпечення і, зрештою, сама політика, заповнюються особистостями, пасіонарний імпульс яких є нижчим, ніж імпульс інстинкту самозбереження. Таке породжує стереотип розвитку егоїстичної етики і стійкого непотизму [36], а «здатність ухвалювати дієві управлінські рішення мінімізується» [23, с. 95]. Щоб не плутати соціальний капітал із політичним, зазначимо, що згідно з концепцією П. Бурдьє політичний капітал є «кредитом, заснованим на вірі і визнанні, точніше на численних кредитних операціях, за допомогою яких агенти наділяють людину (або предмет) рівно такою владою, яку вони за нею визнають» [8, с. 208], а соціальний капітал є «сукупністю реальних чи потенційних ресурсів, що пов'язані з володінням стійкою мережею більш-менш інституціолізованих відносин знайомств та визнання, іншими словами, з членством у групі» [9]. Є й інші визначення термінів, що опрацьовуються [11; 32; 42]. Вони виглядають більше лаконічними, але ті, що наводяться тут, – є провідними. Увага дослідження зосереджується на прагматичному підґрунті зв'язку капіталів: і той, і інший сходяться «у *здатності довіряти*», яка формується в соцієтальних мережах довіри [20].

Підґрунття 6. Кожна з груп модельних підходів, що впроваджуються в обіг економічного аналізу, визнається доцільною, якщо орієнтується на рух перетворень, які за особистим спектром властивостей відтворювальних процесів, обмежуючих нормативів і орієнтовних еталонів цінності впливають на реальне економічне, політичне чи соціальне середовище та їх сполуки. Як і в інших випадках, які є відомими загалом з економічної теорії, в такому разі *суспільство цікавиться вирішенням питання – де той момент, коли в недалекому майбутньому проявиться у відносинах прагматична цінність зусиль і зросте багатство держави, що фокусується в ресурсі здобутої вигоди*. Для досягнення зазначеної вигоди органам влади треба проявляти інтерес до прояву турботи щодо підтримки темпів випереджального

¹ Пасіонарність визначає здатність психіки і поведінки особи до прояву активності, яка пов'язується з прагненням до неразової наднапруги та певної жертвовності заради досягнення окресленої мети.

розвитку продуктивної сили під потреби держави. Таке в дійсності й підпорядковується надіям, але фізично, розумово і професійно підготовлене населення, коли втрачається попит у державі, сплавляється за могутніми потоками попиту на робочу силу за кордон, не створюючи, що є природним, на освітній території Батьківщини очікуваної доданої вартості. Остання функція, до того ж має в будь-якому разі бути ще й спрямованою на задоволення асортиментного попиту населення, що виникає на вироби, послуги і товари під впливом зростаючого запиту. Механічно створюється такий механізм, що діє не на користь України: зростаюча вартість себе проявляє деінде і повсюдно, а власне задоволення потреби у вітчизняній державі не настає, бо національний виробник освоює технології потрібної якості вже в іншій державі. Тобто зусилля держави, яка виховує, навчає людину, розвиває її досвід і наділяє її рисами соціального ресурсу, придатного для капіталізації, очікує від неї деякої якості *ресурсу групової солідарності*, і в будь-якому її варіанті сприйняття еквіваленту доданої вартості марне. Причина настання такого стану зрозуміла без додаткового дослідження: в Україні умови для досягнення ресурсу *групової солідарності* не створюються, а тому втрачається сенс розмовляти про співпрацю, бо треба винайти матеріальне середовище для фізіологічного виживання. На думку, що спала науковцю [16, с. 168], відповідний рух до *ресурсу групової солідарності* є відчутним тільки у тому разі, якщо є поєднання кількох індивідуальних ресурсів, які не поглинають один одного, а посилюють результуючу. Серед них ресурс 1) здобутих вигод від руху, 2) від застосування досвіду штучно заснованих практик, 3) отриманий дохід від суспільного обміну виробленим продуктом, 4) здобутків від політичних, соціально-економічних дій, заходів, обставин і умов руху як реакції на зміни в оточенні, якщо виникають. Щоб не повертатися до цього мотиву предмета розгляду кілька разів, скажемо задля уточнення також і про таке: загалом те, що визначається, означає ще й *прояв якості соціального зв'язку*, в якому поєднання більшості ресурсів якраз і має перерости в *груповий ресурс*. Останнє і є тією координатою здобутку, яку можна визнати як результуючу *виклику, практики чи сили координованих суспільних зусиль спільно із зусиллями владних структур і патріотично налаштованих освічених громадян*. Останнє наближає суспільство до реєстрації безперечного моменту істини набуття цінності дії у сферах порядку, привласнення і споживання. Розглядаючи фізичну сутність сплаву соціального капіталу, колективної довіри, пасіонарності нації і патріотизму за єдністю умовних здобутків, В.М. Жеребін [16, с. 168] зводить думку до узагальнення предмета розгляду: «Зв'язки між економіч-

ним розвитком суспільства і розміром сукупного соціального капіталу опосередковані політичним ладом, релігійними традиціями, домінуючими цінностями. Соціальний капітал є суспільним благом, але створюється вільним і раціональним індивідуумом для досягнення особистих вигод». Не можна не приєднатися до думки через те, що твердження набуває глибинного значення і сприймається у викладі як алгоритм існування будь-якої навмання взятої соціальної системи. За сприйняттям цього алгоритму підтверджується і практичне значення положень аналітика [9], що в реальності сучасного буття має підтримувати складники додержання а) соціального контракту, б) набору соціальних норм, в) форм соціальних обмінів і г) законів базового рівня довіри.

Підґрунття 7. Якщо розглядати положення, за яким визначається злиття теорії з практикою як наявне в дійсності, то *крайнощі сходяться, і для них висхідними полюсами якраз і виступають «Патріотизм» і «Соціальний капітал»*. Щоб вести мову про існування між ними громадянського, державницького, соціального чи будь-якого іншого, наприклад віртуального, ментального чи філософського, зв'язку, що володіє сенсом практичного застосування в конкретній системі чи ситуації, то *треба навчитися розрізняти низку системних індикаторів, знання про яких дасть змогу утримувати в пам'яті змістовну інформацію* (зачіпку, занозу, координату, позначку, репер, сигнал, ціль). Значення події, про яку йдеться, таке: вона має нагадувати персоніфікатору дії невпинно, в будь-якому місці чи оточенні і підтверджувати постійно деякий розвиток соціального капіталу належного рівня і користування ним. Якщо прив'язуватись до рівнів інфраструктури управління, яких на шляху розвитку людини виникає множина [43], що розгалужується за кар'єрними варіантами життєзабезпечення, а нарівні з цим і штучних систем, виникає варіабельність вибору, що корелюють з індикаторами довіри, яких у природі безліч. Такі індикатори запускаються штучно за потребою фахівця і система йому підкоряється, але, знову ж, пов'язується такий рух із потребами держави, виробничого об'єднання чи чуттєвого стану самої особистості. Найбільш типовий зв'язок виникає 1) між громадянами і партнерами держави, в середовищах міжетнічних об'єднань, владних структур організації безпеки і порядку, виконавчих структур забезпечення впорядкованого руху і їх парних сполук, 2) у процесі виникнення нових шляхів забезпечення добробуту, віри в майбутнє, спокою, налагодження якості побуту, 3) в процесі розвитку умов досяжності для суспільного користування суспільними сферами, міжособистісними і соціальними мережами, засобами і фондами економічного, соціального забезпечення і інституалізації. Засоби досягнення мети є, наприклад, у джерелах [6; 7].

Отже, про патріотизм і соціальний капітал, що тісно пов'язані між собою, приховані від стороннього ока і тісно переплетені, про їхній зміст і сутність суспільство згадує в часи лихоліття, природних катаклізмів чи буремних збуджень, бо найчастіше в такий період втрачається орієнтація людини на класичний шлях руху до спасіння життя. Причина втрати орієнтації не є прогнозовано визначеною на нові умови співіснування і подолання перепон. Зазвичай війни, кліматичні катастрофи і економічні протиріччя за своїми механізмами прояву можуть збурювати ситуацію суперечності в середовищах пересічних громадян любої країни, навіть тієї, що має надвисокий рівень достатку, матеріальної стабільності, фізичної і розумової розвиненості громадян, але і в цих країнах зберігається надмірна психічна збуджувальність і тривожність індивідів. І якщо більша частина населення сприймає незгоди і суперечності, що виникають як свої, то вона включається до процесів їх вирішення. Для цього винаходиться й активується та чи інша політична технологія, яких у практиці сучасних взаємин є множина [17], рух за якими дає людині надію на досягнення стабільності, примноження багатства чи тимчасового затишшя. Ними якраз, особливо в періоди неспокою, який привноситься перехідними економіками, зламами в соціально-економічних укладах чи змінами в існуванні при розвалі великих економічних систем і наповнюється політична сфера діяльності повсюдно. Мотиви активізації проявляють себе за такими позовами: 1) як «проблематика соціального й політичного конфлікту та осмислення ролі інформації в політизації й ескалації конкурентних взаємодій у світовій науці» [37, с. 27]; 2) як «ймовірнісна модель історичної творчості» [4, с. 145]. У середовищі політичних і соціальних наук і той, і інший позови відповідають політико-культурному оснащенню свідомості громадян знаннями і життєвим досвідом. Така сфера дослідництва, діяльності і співпраці зумовлюється детермінацією соціальних процесів іншими цілями, цінностями і культурними пріоритетами, які дають змогу вести освітню, агітаційну і пропагандистську роботу політичній силі чи об'єднанням громадян, а тому і заволодівати прихильністю контрольованої маси населення пришвидшено, бо сам процес володіє магією обіцянок, які, власне, для деякої частини його учасників і матеріалізуються. Тобто останнє є безпрограшним варіантом ведення політичної гри, але не є обов'язковим джерелом суспільного руху до перетворень і справедливого розподілу блага. Якщо детальніше розглядати політичний рух, можна дійти висновку, що така діяльність спрямовується з самого її початку на набуття, утримання та використання переваги у сфері влади [31, с. 4]. Таке має зиск для деякої страти населення і її

керівників. *Досягнення наміру матеріалізації ідеї забезпечується втягненням у процес взаємної дії маси людей, що визнається значною, за рахунок чого і формується засіб угамування і утихомирення деякої її частини завдяки позитивному сприйняттю висунутих ідей, а відповідно до цього, і подолання на деякий час суперечностей у суспільстві, які з хаосу на еволюційних починаннях переростають у порядок.* Це все, що тут є узагальненим, і є загально визначеним, що стосується підготовки до сприйняття значення патріотизму в періоди зламу соціально-економічних укладів, настання матеріальних негараздів, розрухи в галузях виробництва чи економіки. У такий момент, щоб переоснастити функцію патріотизму новими цінностями і повернути суспільство на шлях відновлення в людині соціального капіталу, який у періоди негараздів зазвичай втрачається, треба попередньо прояснювати питання корисності політики. Саме корисністю, що стоїть за політичними поглядами й усвідомленнями особистості, визначається сутність її патріотизму на перехідних етапах руху держави.

Отже, щоб визначитися з почуттям корисності політики як одного з процесів людської діяльності, треба перейти до сприйняття положення, що формулюється за тезою [23]: *політика є підмурком політичного капіталу і сприяє встановленню порядку, якому підкоряються на деякий час більшість членів суспільства.* Досягається такий стан припливу маси більшості в організацію за ознакою партійної приналежності якщо утверджується впливова ідея, що дає змогу об'єднати однодумців, партійній більшості – заволодіти одноосібно державним управлінням, під яким криються функції державних органів влади без будь-яких упереджувальних заходів до неї. Тобто політичній силі, що має бути єдиною, підкорюється дія всіх гілок контролю подій у галузях політики, економіки та самоврядування. Тоді регулюванню підлягають а) політичні, б) соціальні, в) економічні, г) виробничі процеси, отже, в обов'язковому порядку мають змінюватися пріоритети патріотизму деяких верст населення. Тобто політичний рух виводить населення на нове коло якостей, але прикінцеве його значення пов'язується неодмінно з державним управлінням, в якому дзеркально налагоджується діяльність органів державної влади та їх посадових персоніфікаторів, яка спрямовується на здійснення політики [31, с. 4], затвердженої партійно підпорядкованою владною структурою. За такою позицією привласнення співдії формується множина джерел матеріальної вигоди для керівництва і фінансового забезпечення партії, а для пересічних її членів розробляється штучна платформа для сприйняття ідеологічної основи патріотичного руху і матеріальної підтримки цього руху. Тобто якщо елементи співдії (не важливо,

які вони: партійні, економічні чи соціальні) змінюються, відповідно, змінюються і умови сприйняття патріотизму.

Соціальний капітал своєю чергою має інші, ніж патріотизм, витoki. Для з'ясування його сутності звернемося до визначень [9], що сформулювали платформу його сутності. Соціальний капітал є 1) продуктом суспільного виробництва і обміну діяльністю, 2) засобом досягнення групової солідарності чи 3) ресурсом здобуття вигод. Незважаючи на ту обставину, що витоків є більше, ніж наведено тут, цих трьох досить, щоб перейти до здійснення систематизації індикаторів. Очікує застереження таке положення: і соціальний капітал, і патріотизм формують навколо себе масу індикаторів відтворення і розвитку держави, економіки, організації, людини, але ресурс як соціального капіталу, так і *ресурс патріотизму схильні до втрати якості в часи лихоліття та економічних перебудов і трансформацій, і на допомогу відновлення рівноваги приходить освітня система.*

Модельні складники індикаторів визначаються і подаються в послідовності, в якій своє місце займають *А. Патріотизм, Б. Соціальний капітал, В. Освітня система.*

А. Патріотизм. Розглядається за алгоритмом сплаву функцій а) компонентів єдності, сили і стійкості нації, прикмет, б) сприйняття природності оточення та відтворення соціальних сторін приналежності до генотипу, звичаїв, язика, глибинного почуття любові до Батьківщини і беззавітного служіння їй і своєму народові, характеристик, в) стану і розмаїття можливостей нації і соціумів. Щоб такий сплав знаходився у постійному русі, що піддається турбулентності, збірна команда взаємодії тримається на родинному зв'язку, почуттях солідарності та прив'язаності до групового осередку, культурного середовища чи додержання вимог громадянськості. Функціональна залежність від природного почуття боргу переростає в духовне сприйняття здійснення руху, обов'язку і чесноти, які, власне, і виводять людину на спіраль освіти, розвитку інтелекту, трансформації розуму і потягу до забезпечення гідного існування. У такому сприйнятті для того, щоб визначити суспільне значення патріотизму, треба домовитися спочатку про зміст а) його об'єднуючого механізму чи духовні засади щодо фізичного руху в оточенні, щодо об'єднання ідеї, дії, б) вільний вибір, легальну лояльність, партнерську вірність зобов'язанням і домовленостям, в) почуття власної гідності, честі і здатність щодо додержання законів, виконання заходів місцевого самоврядування, що відповідають правосвідомості².

² Правосвідомість – це здатність до додержання законів і виконання податкових зобов'язань, це спільність духовної свідомості і сімейного життєзабезпечення, бажання до служби у державних органах і до культурної творчості тощо.

Щодо патріотизму є кілька груп індикаторів, які залежать від якості руху, а саме:

1) *індикатори економічного руху.* За фізичною сутністю відтворюється сукупність адекватних макроекономічних індикаторів побудови моделей розвитку суспільних процесів у державі, зокрема умов стабілізації економіки в період соціально-економічного налагодження розвитку і трансформації відносин. Своє значення мають критерії абсолютизації економічних показників валового внутрішнього продукту, національного доходу і національного багатства, платіжного балансу і т. ін. та їх невідмінного приросту в розрахунку на душу населення, середньодушового наявного доходу населення, величини інвестицій, заощаджень та споживання на душу населення. Підсумковими індикаторами визнаються: а) індикатор зростання загального добробуту і б) індикатор розподілу людських, матеріальних і фінансових ресурсів;

2) *індикатори відтворення рівня стабільності інфраструктури* галузевого розвитку регіону, агропромислового комплексу, сільського господарства, виробничих та сировинних сфер. За фізичною сутністю відтворюється процес розвитку продуктивних сил держави під впливом оновлення виробничо-технологічного потенціалу території. Своє значення має критерій перевищення обсягів виробництва над розмірами особистих потреб громадян суспільства. Підсумковими індикаторами визнаються: а) індикатор якості життя, б) індикатор активності населення і в) індикатор подолання тягот долі;

3) *індикатори динаміки зростання здоров'я* громадян, освітнього потенціалу населення, залученості його верств до культурно-оздоровчих проєктів держави. За фізичною сутністю відтворюється процеси відновлення економічно виправданого співвідношення продуктивності праці і ефективності виробництва [15]. Своє значення мають критерії впливу на людину виховного, економічного, педагогічного та технологічного оточення, коли відображається залежність процесу розвитку людини від прогресивності застосовуваних педагогічних програм і засобів викладання знань. Підсумковими індикаторами визнаються: а) індикатор школи розвитку пам'яті, б) індикатор школи життя, в) індикатор досяжності освітніх проєктів, г) індикатор якості середовища виховання, ґ) індикатор якості середовища навчання, д) індикатор розвиненості психофізіологічних задатків особистості.

Б. Соціальний капітал. Розглядається за алгоритмом сплаву функцій 1) соціально-економічних обставин та умов, що визнаються історичним рухом накопичення багатства, 2) групового ресурсу і зв'язку з а) економічним розвитком суспільства і б) розміром сукупного соціального капіталу, які узгоджуються з домінантами соціально-економічного укладу, релігійно-ідейних та матеріально-спо-

живчих цінностей і, зрештою, з г) результуючою суспільного блага, що, власне, забезпечує життєздатність. Щоб такий сплав знаходився у постійному русі (турбулентності), суспільство забезпечується соціальною мережею, яка сприяє доступу громадян до суспільних організацій, підприємств, фірм і працедавців, що знаходяться в різних державах, виходу з міжособистісного рівня взаємин на рівень спонтанно виникаючих утворень і т. ін. За модельною складовою частиною «Соціальний капітал» провідним індикатором є *індикатор якості життя*. Формується він за таким алгоритмом дії: життя забезпечується активністю населення в галузях виробництва цілющої речовини і корисної енергії. Виробництво, що розглядається як форма життєдіяльності людини, забезпечується за сполукою соціального контракту, кодексу соціальних норм, дієвої форми обміну діяльністю і на умовах додержання базового рівня довіри. Щоб рухатися у виробничому просторі, людині треба набутися належних досвіду і знання професійної поведінки на робочому місці, відчувати повагу до членів колективної взаємодії та дотримуватися кодексів спілкування і налагодження взаємин із представниками інститутів державного, системоутворюючого і структурно-логічного управління та регулювання відносинами. Таке дає змогу людині залежно від завдань і намірів, що перед нею виникають, налагоджувати і змінювати неформальні економічні та соціальні відносини в суспільстві, самій пристосовуватися до владно-управлінської і соціально-економічної мережі, у злагоді з критеріями професіональності [40] спритності і таланту зайняти відповідний щабель в ієрархії виробничого відтворення чи державного управління. На фізичному рівні залишається проблема розвитку в собі належного рівня витримки і майстерності, спокою і толерантності, які споживаються у формі міжособистісної взаємної дії, вжитку сили і біологічної енергії.

В. Освітня система. Розглядається за алгоритмом сплаву функцій як консолідатор цілеспрямованого розвитку людини. За фізичною сутністю відтворюється як індикатор морально вираженої, фізично здатної і розумово розвиненої конкурентоспроможної особистості.

Висновки і пропозиції. 1. За предметом дослідження визначається багаторядні уявлення про сутність, ресурс і зв'язок патріотизму і соціального капіталу як явищ, у розвитку і накопиченні ресурсу яких свою роль відіграють освітня система держави і нові організаційно-методичні умови дії. За ознаками розвитку і руху множини процесів виявляється *об'єктивний процес розвитку в Україні економічних відносин* за досліджуваними явищами.

А. За нематеріальним активом патріотизму людина накопичує в собі ресурс розвиненості гро-

мадського почуття віри в Батьківщину та готовності до застосування особистих уявлень і енергії, знань, навичок і умінь на її благо, бо це є засобом не тільки єднання нації та стабілізації економіки, але й особистого розвитку, дійовим інструментом консолідації зусиль таких самих громадян для виконання загальнонаціональних завдань. В Україні в перехідний період [38] такий ресурс отримує в осередках поштовх завдяки благодійності, волонтерству та самовідданості населення як у зонах військового протистояння, так і на територіях промислової розрухи.

Б. За генерацією додаткової вартості соціального капіталу активується механізм накопичення в людині, організації, державі ресурсу для отримання вигод, бо це є засобом соціально-політичного налагодження особистості на дію як дійового інструменту для розвитку і послідовної активізації рушійної сили громадянського суспільства. В Україні в перехідний період такий ресурс отримує значення фактора розвитку досвіду руху суспільних процесів в ринковому середовищі.

В. За рухом освітньої системи, виховної та педагогічної думки консолідуються процеси розвинення гармонійних починань сприйняття реальності в оточенні, яке штучно переорієнтовується на еволюційне відродження ринкового відтворення життєзабезпечення.

2. Поєднання соціально-економічної і педагогіко-виховної еволюції відносин у період переорієнтації свідомості громадян на демократичне співробітництво на засадах розвинення патріотизму і соціального капіталу як *рухливої енергії свідомого громадянина постіндустріального суспільства* є єдиним варіантом для виявлення істини, переорієнтації і активізації руху. В Україні відповідні засади дають змогу винаходити нові форми і варіанти розвинення виробничої сили, наповнюючи її якісно особливою формою капіталу, що є гнучкою щодо ув'язки виробничих, владних, економічних, політичних і соціальних галузей людської діяльності.

Пропозиції з приводу продовження дослідження. Очікують свого моменту а) дослідження педагогічної технології, що засноване на знаннях про ринкову економіку, її важелі і налагодження ринкових відносин, управлінські регулятори та зв'язки положень новітніх педагогічних технологій, б) розроблення й уточнення науково-практичної моделі правового забезпечення та режимного регулювання процесів просування технологій нововведень із наміром вдосконалювати законодавство, а отже, і методичне сприйняття відповідних знань на державному рівні. Досліджувана проблема полягає ще й в тому, щоб створити варіанти рухомої послідовності і зв'язати в єдину систему динаміку подій сучасності, що засновуються на елементах організованості, патріотизму

і соціального капіталу, включити в наукове користування інструментарію формування залежностей між знову виникаючими характеристиками та доцільністю їх структурованого використання у виховних, освітніх та педагогічних процесах, що відрізняються за складовою частиною фрактальності [24]. Потреби суспільства такі: *є нагальна необхідність вивчати закономірності і тенденції, риси і особливості процесів суспільного розвитку, накопичення досвіду і просторового руху верств населення на теренах зайнятості, щоб посилити громадянську позицію відповідальності населення, а отже, поповнити продуктивну силу України, не очікуючи настання втрат практики.*

Список використаної літератури:

1. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. № 286. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#Text>.
2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 29 липня 2019 р. № 1038. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>.
3. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді в місті Боярка на 2019–2020 роки від 8 листопада 2018 р. URL: https://mistoboyarka.gov.ua/miska_rada/normatyvni_akty/stratehiia_natsionalno-patriotychnoho_vykhovannia_ditei_ta_molodi_v_misti_boiarka_na_2019_2020_roky.html.
4. Андреева О. Цивілізаційний підхід як інструмент політичного пізнання. *Сучасна українська політика: політики і політологи про неї*. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2008. С. 140–147.
5. Білоцерківський О.Б., Ширяєва Н.В., Замула О.О. Економіко-математичне моделювання. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 108 с.
6. Богомазова В.М. Система індикаторів економічного зростання. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2012. № 6(133). С. 40–49.
7. Бондаренко М.Ю. Соціальний капітал як основа розвитку громадянського суспільства. *Соціальний капітал як основа розвитку громадянського суспільства*. 2011. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Bondarenko.pdf>.
8. Бурдые П. Политический капитал. *Социология политики*. Москва : Socio-Logos, 1993. С. 208–215.
9. Бурдые П. Формы капитала. *Экономическая социология*. 2002. № 5. Т. 3. С. 60–74.
10. Владимиров А.И. Логика этногенеза и пассионарности основных современных геополитических игроков и императивы национальной стратегии России. *Плацидарм*. 2003. № 4-5 (9-10). С. 4–35.
11. Галкин А.А. Дефицит политического доверия и пути его преодоления. *Власть*. 1998. № 11. URL: <http://old.nasledie.ru/persstr/persona/galkin/article.php?art=23>.
12. Геєць В.М. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави. Київ : НВЦ НБУВ, 2009. 688 с.
13. Грішнова О.А., Кочума І.Ю. Соціальний капітал у системі економічних ресурсів. *Соціоекономіка*. Донецьк, 2011. С. 38–49.
14. Гугнін Е., Чепак В. Феномен соціального капіталу. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2001. № 1. С. 49–57.
15. Дубовой О.В., Сасенко В.Г. Збереження здоров'я студентської молоді – запорука ефективного розвитку держави. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2013: mater. IX Miedzynar. nauk.-prakt. konf. Przemysl: Nauka i studia*, 2013. Vol 25. Str. 17–22.
16. Жеребин В.М. Социальный капитал, патриотизм и пассионарность нации. *Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий*. 2012. № 2. С. 168–174.
17. Жиган Д.Ф. Політичні технології: теоретико-методологічні засади дослідження політичних технологій. *Держава і право. Юридичні і політичні науки*. 2014. Вип. 64. С. 466–474.
18. Заклекта О.С., Шиманська О.П. Проблеми економічної політики: теоретичні засади та український контекст. *Ефективна економіка*. 2016. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_5_48.
19. Карпова І.В. Феномен соціального капіталу: зміст та фактори нагромадження. *Ефективна економіка*. 2014. № 10. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=3412>.
20. Колодій А. Соціальний і політичний капітал та їх вплив на довіру до публічної влади. *Творення простору суспільної довіри в Україні XXI століття* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2017. С. 193–201.
21. Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 124–142.
22. Кочума І.Ю. Соціальний капітал як чинник підвищення ефективності використання економічного потенціалу. *Проблеми і перспективи розвитку банківської системи України* : збірник наук. праць. 2014. Вип. 40. С. 146–154.
23. Лісеєнко О. Динаміка політичного капіталу в Україні. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1(10). С. 90–96.

24. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. Минск : Книжный Дом, 2001. 656 с.
25. Натаем Н. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь. *Мировая экономика и международные отношения*. 2003. № 4. С. 77–86.
26. Полулященко Ю.М., Саенко В.Г., Толчева А.В. Органическая основа профессиональной подготовки человека к целесообразной деятельности. *Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом* : V Междун. науч.-практ. конф. Витебск : МИТСО, 2017. Ч. 1. С. 262–265.
27. Полулященко Ю.М., Саенко В.Г., Толчева Г.В. Генерацийний процес кумуляції патріотизму за сутністю фізичної культури. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів : НУЧК, 2019. Вип. 3(159). С. 188–194.
28. Полулященко Ю.М., Саенко В.Г., Толчева Г.В. Категоризація патріотизму за властивостями фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65(1). С. 57–63.
29. Полулященко Ю.М., Саенко В.Г., Толчева Г.В., Błaszczyszyn M. Феноменологічна редукція ідеї підготовки учителя фізичної культури для виховання патріотичних цінностей. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (пед. науки)*. 2019. № 4(327). Ч. 1. С. 71–83.
30. Полулященко Ю.М., Толчева Г.В., Саенко В.Г. Логістика підготовки учителя з фізичної культури до формування патріотичних цінностей у молоді. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 67. С. 209–213.
31. Ребкало В.А., Афонін Е.А., Шахов В.А. Системні чинники взаємодії політики і управління : наук. розробка. Київ : НАДУ, 2010. 40 с.
32. Руденко А.Ф. Метаморфози політичного капіталу. URL: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Politologia/64246.doc.htm.
33. Саенко В.Г. Визуализация восприятия педагогической мыслью управленческой субстанции неопределенности. *Improving the Life Quality: View of Scientists*. Volume of Scientific Papers. The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. P. 65–79.
34. Саенко Г.В., Саенко В.Г., Саенко В.Г. Формування мислення і розвинення енергії викладача з економіки: поглиблення накопичення. Бердянськ-Луганськ : БДПУ; СПД Резніков В.С., 2014. 543 с.
35. Саенко В.Г. Механізм фінансування закладів загальної середньої освіти в регіоні. *Вісник молодих учених*: Зб. наук. праць. Луганськ : Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2005. С. 74–80.
36. Сахань О.М. Проблема непотизму в сучасному українському суспільстві. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2017. № 2(33). С. 189–209.
37. Титаренко О. Технології як складова публічної політики та управління. *Сучасна українська політика: політики і політологи про неї*. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2008. 152 с.
38. Толчева А.В., Горягина Т.А. Переходной экономикой формируется новый тип экономического мышления. *Соціально-економічні проблеми перетворення громадянського суспільства: сучасне і майбутнє*. Луганськ : Вид-во ЛНДІ соціально-трудових відносин, 2004. С. 82–86.
39. Толчева А.В., Саенко В.Г. Стили управления и демократизация в процессе управления. *Вища освіта та економічні науки*. 2004. № 2. С. 37–39.
40. Толчева Г.В. Характеристика прогнозування соціально-економічного розвитку держави. *Налогообложение в промышленном регионе: теория, практика и перспективы развития*. Донецк : Изд-во ДонДУЭТ имени М. Туган-Барановского, 2004. С. 296–302.
41. Філіпчук Н. Індикатор патріотизму. *Голос України*. 2008. 22 серпня.
42. Шаповаленко М.В. Складові політичної стабільності в умовах трансформації суспільства. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна*. 2014. № 1111. Вип. 26. С. 5–10.
43. Шаповалова Т.В., Саенко В.Г., Толчева Г.В. Людина як суб'єкт соціального розвитку і головний чинник моделі самодостатності. *Організація самодостатності промислового регіону: проблеми ринку, економіки і бізнесу*. Луганськ : Вид-во ЛІПСТ, 2007. С. 211–214.
44. Шаров О.М. Синдром невизначеності української економіки. *Економіка України*. 2015. № 6. С. 61–65.
45. Błaszczyszyn M., Саенко В.Г., Толчева Г.В. Утвердження положень фізичної культури у Європейському педагогічному просторі за духовно-моральною цінністю. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2018. № 4(318). Ч. 1. С. 6–15.
46. Saienko G.V., Saienko V.G. Technological imperatives of spatial economics: positions for recognition and control. *Modern Technologies in Economy and Management* : Collective Scientific Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. T. 1. P. 375–387.
47. Saienko V. Relationship processes in business: monograph. Opole: Publishing house of the Academy of management and administration in Opole, 2019. 160 p.

48. Saienko V.G., Tolchieva H.V. Conceptual community of psychological pedagogy challenges of human intelligence by influence of development of enterprise function. *Mechanisms of stimulation of socio-economic development of regions in conditions of transformation*: Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. P. 302–313.
49. Saienko V.G., Tolchieva H.V. Monitoring of the methodological provisions of management of the latest technologies of education. *Modern Technologies in Education*: Collective Scientific Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. T. 2, P. 420–433.
50. Voronin D.M., Saienko V.G., Tolchieva H.V. Digital Transformation of Pedagogical Education at the University. Proceedings of the International Scientific Conference “*Digitalization of Education: History, Trends and Prospects*” (DETP 2020), 2020. P. 760–766.
-

Poluliashchenko I., Tolchieva H., Saienko V. Patriotism and social capital as a family of indicators of a person's pedagogical attitude to action

The article is devoted to the consideration of patriotism and social capital by the connections and mechanisms of their mental origin, which accelerate the educational, pedagogical and pedagogical activities on the way to the establishment of market processes in Ukraine. Acceleration is confirmed if the combination of the function of the intangible asset of patriotism, the function of generating additional value of social capital and the educational function of the development of a competitive person. The means of subsistence is an indicator of the development of an event, nation or person, which is achieved through external pedagogical influence. The external environment for the educational system forms the basis, which according to the market perception of reality allows the perception of social processes to be perceived as objective, because the economic system is translated into democratic foundations, and the selected industry transmits motivated patterns of human opportunities of society. Patriotism in its primary origin and alloy of functions combines components of unity, strength and stability of the nation on the basis of perception of naturalness of the environment and reproduction of social features of belonging to genotype, customs, language, deep love for the Motherland and selfless service to it and its people. this driving states and the diversity of human resource opportunities; social capital on the same requirements combines the relationship to the components of socio-economic circumstances and conditions of accumulation of group resources by establishing a link between economic development of society and the size of total capital, consistent with the dominants of socio-economic structure, religious and material-consumer values; the educational system combines the function of the organizer of educational and pedagogical influence on the person, acting as the consolidator of processes of development of harmonious beginnings of perception of reality by personifiers of patriotism and social capital on market orientation of the state on reproduction of life support.

Key words: *patriotism, social capital, market reproduction, development indicator, development function of the event.*

УДК 373.5.016:811.161.2'373:37(092)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.15>

Т. В. Рудюк

кандидат філологічних наук,
докторант кафедри стилістики
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ОСМИСЛЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування наукових ідей В.О. Сухомлинського в площині досліджуваної проблеми (комунікативно-діяльнiсний аспект). Запропоновано поетапну методичну організацію відповідної передачі інформації під час вивчення родинної лексики в шкільному курсі старшої школи. Крім того, акцентовано увагу на необхідності формування передумов для всебічного особистісного розвитку старшокласників, свідомого індивідуального зростання та готовності до здійснення соціокультурних ролей разом з одночасним засвоєнням значення досліджуваних номінацій, власних дослідницьких зусиль із метою належної комунікативно-діяльнiсної репрезентації нації. Спроектовано ефективність указаних рекомендацій у сфері формування лексичної родинної компетенції, виховання свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії в інтеракційних процесах сім'ї, школи та держави.

Серед умов, які забезпечували результативність навчально-виховного процесу в контексті опанування вказаних понять (комунікативно-діяльнiсний аспект), визначено необхідність різноаспектних спостережень; систематичної індивідуальної роботи над собою; формування практики взаємної підтримки, розвитку толерантності, вміння помічати хороше в людях і навколишньому світі. Запропоновано спектр різних видів робіт, які взаємопов'язані з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на з'ясування актуальних рекомендацій педагога в річищі досліджуваної розвідки та можливих ракурсів новітнього прочитання методичного матеріалу, наприклад, візуалізації інформації за допомогою програми FreeMind тощо.

Зроблено висновки про перспективність подальших спостережень у заданому спрямуванні (комунікативно-діяльнiсний аспект); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчальної інформації, як-от: свідоме оперування відповідними дефініціями, трансляція досвіду попередніх поколінь, установлення причинно-наслідкового зв'язку, творче застосування СІТ, обговорення висновків, вражень та ін.

Ключові слова: родинна лексика, комунікація, діяльність, комунікативно-діяльнiсний підхід, лексична родинна компетенція, соціокультурна роль, баланс розвитку особистості.

Постановка проблеми. Питання формування родинної лексичної компетенції потребує ґрунтовної методичної організації з позиції комунікативно-діяльнiсного підходу, розвитку здатності оперування відповідними номінаціями, підготовки до повноцінного життя та збереження й генерування сімейних традицій. Так, прониклива увага до такого найближчого осередку життєдіяльності має бути одним із пріоритетних напрямів реформування Нової української школи; розбудови й зміцнення української державності. Перспективним визначаємо аналіз науково-педагогічної концепції В.О. Сухомлинського в аспекті досліджуваної розвідки, вивчення названих одиниць як початкового етапу з навчання родинності, підтримки та розвитку основоположних цінностей суспільства, забезпечення доброзичливих взаємин між громадянами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Л.І. Мацько справедливо наголошує на тому, що українська педагогічна матриця розгортається через мовне наповнення концептосфер ідей філо-

софії серця Сковороди-Юркевича, народознавства й українознавства Драгоманова-Ващенко, державницького патріотизму Грушевського, народної педагогіки і національного виховання Ушинського-Русової, людинолюбства й родинності Сухомлинського-Захаренка [2, с. 7]. Разом із тим науковець підкреслює, що в навчально-виховному процесі поряд з інтелектуальним відбувається моральне й культурне становлення молоді людини, крім того, у старшій школі гуманітарних профілів могли б бути факультативи та інтегровані спецкурси з мовного родинознавства [2, с. 7, 43].

Мета статті – визначити та обґрунтувати умови для формування родинної лексичної компетенції в системі педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського (комунікативно-діяльнiсний аспект).

Виклад основного матеріалу. Світогляд ученого сформувався під впливом праць Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф.А. Дістервега, Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, Я. Корчака, народної творчості й радянської ідеології. Мудрий учитель зауважував: «Дитина –

дзеркало родини; як у краплі води відображається сонце, так у дітях – моральна чистота матері й батька» [3; с. 23]. Головне завдання школи та сім'ї, за переконаннями В.О. Сухомлинського, – забезпечити підростаючому поколінню багатогранність людського щастя. Це передбачало: 1) розкриття здібностей; 2) прищеплення любові до праці (у якій особистість мала стати творцем); 3) здатність насолоджуватися красою навколишнього світу та здатність створювати її для інших; 4) кохати й бути коханим (-ю); 5) уміння виховувати дітей справжніми людьми [3; с. 23]. Не менш геніальними та істинними вважаємо його переконання щодо особистості учня як повноцінного члена громади, майбутніх тата й мами, наприклад: «Дорослість не має приходити раптово; батьки не змушені в один момент усвідомити, що їхні діти вирости, оскільки в такій ситуації суспільство отримує 20-річних немовлят, які дозріли для того, щоб народжувати дітей, але є морально незрілими» [1, с. 455]. В.О. Сухомлинський переконував, що серйозним завданням родини та школи є виховання моральної готовності до батьківства та материнства, бо саме без цього неможливо всебічно розвинути особистість [1, с. 454].

Так, вивчення родинної лексики в контексті вказаної розвідки (комунікативно-діяльнісний аспект) є досить вагомим етапом лінгвістичної підготовки школяра та необхідним елементом забезпечення балансу розвитку; виховання поваги й відповідальності за життя іншої людини: «Перший урок готовності до материнства чи батьківства полягає в тому, що вже в дитинстві чи отроцтві вихованець має поважати іншу людину як найвищу цінність, бути нетерпимим до думки про те, що комусь можна принести нещастя, образити чи принизити» [1, с. 455].

Усебічний розвиток, на думку педагога, – це копітка увага до таких складників: 1) відчуття щастя від повноти духовного буття; 2) знання, освіта, освіченість, причетність до скарбів культури; 3) виховання духовних потреб (передумовою для яких є мудрість і моральне багатство батька і матері, вчителів) [1, с. 447]; 4) гармонійність зв'язків між задоволенням матеріальних потреб і духовним розвитком; 5) прагнення та бажання працювати; 6) снага до знань; 7) висока педагогічна культура сім'ї, позаяк: «Усебічний розвиток особистості залежить від того, якими людьми відкриваються перед дитиною мати й батько, як дитя пізнає людські стосунки та суспільне середовище на їхньому прикладі» [1, с. 454].

Існування неповних сімей має стати рушієм для переосмислення складників навчально-виховного процесу, внесення відповідних коректив і правок: «Активна діяльність – це ніби місток, який сполучає мову й думку; практика під час вивчення предмета має бути не тільки ілюстрацією до знань (хоча це також необхідно), але й джерелом нових

істин і відкриттів, закономірностей» [4, с. 70–71], а найперше, на нашу думку, життєвих. «У самій глибині людського єства є невикорінна потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем. У дитячому духовному світі ця потреба особливо сильна. Та якщо немає поживи для неї – живого спілкування з фактами та явищами, радості пізнання – вона поступово слабне, а разом із нею згасає інтерес до знань» [4, с. 82].

Тобто аналіз досліджуваних одиниць крізь матрицю лінгвістичних явищ (синонімії/антонімії, пейоративності/меліоративності, особливостей побудови генеалогічного дерева тощо) має спиратися на практику життя та передбачати комунікативно-діяльнісний спектр реалізації, наприклад: *Дякую тобі, тату! Вибач мене, матусю. У тебе все вийде, донечко. Радію за тебе, братику. Я щаслива, що ти є, бабусю/ дідусю. З тобою цікаво, тітонько. Чим я можу тобі допомогти, дядечку?* Або: Чи погоджуєтесь Ви з тим, що рідним доволі приємно/неприємно чути такі номінації (меліоративні/пейоративні)? Наскільки впливає характерний відтінок досліджуваних одиниць на специфіку взаємодії в сім'ї? Відповідь аргументуйте тощо.

Крім того, завдання мають передбачати етапи апробації, саморефлексії, звітності емоційних переживань і відкриттів, можливість для креативу та особистісного розвитку, перспективи висловлення власної думки. Позаяк родинність як найвищу людську якість треба виховувати протягом усього життя, до того ж закладаючи початкове усвідомлення необхідності цього процесу в шкільні роки: «<...> оволодіти увагою можна, лише створивши, утвердивши, зберігши певний внутрішній стан дитини – емоційне піднесення, інтелектуальне натхнення, пов'язане з почуттям панування над істиною, з переживанням розумової гордості» [4, с. 109], бо: «Нечутлива розумова праця приносить утому, «вибиває з колії» переосмислення причинно-наслідкових зв'язків» [4, с. 111].

Суголосні з міркуваннями педагога про заохочення до масштабніших перспектив у навчанні: за умови, коли дитина не знаходить точних, містких слів для вираження думки, вдається до ілюстрації в дещо осучаснених варіантах: «Я твердо переконаний, що дитячий малюнок є необхідною сходинкою на шляху до логічного пізнання, не говорячи вже про те, що малювання допомагає розвивати естетичне бачення світу» [4, с. 130]. Прикладом такого виду діяльності можуть слугувати карти пам'яті FreeMind за допомогою котрих удається значно спростити засвоєння номінацій, пов'язаних із лініями спорідненості та свояцтва, побудови генеалогічного дерева, тощо. Утім, такий аналіз необхідно здійснювати з одночасним позначенням акцентів дорослого життя: «У процесі виховання людської особистості діє багато сил, до яких, передусім,

належать: по-перше, сім'я, а в сім'ї найтонший і наймудріший скульптор – мати; по-друге – особа педагога; дитячий, підлітковий, юнацький колектив; самовиховання; книжки; непередбачені скульптори – випадкові друзі, родичі чи близькі знайомі, які можуть приїхати на тиждень у гості» [4, с. 147].

Потрібно пам'ятати, що ніякий, навіть найідеальніший дитячий садок не може замінити материнської школи або надолужити те, що упущено матір'ю і батьком у найтоншій сфері духовного життя людини – виховання особистості [4, с. 155]. Недарма В.О. Сухомлинський називав батьків найтоншими майстрами-скульпторами, які мають наймайстерніші руки. За умови, коли в родині дитина не дістала емоційного виховання, вона не може пізнавати світ і сприймати слово вихователя серцем [3, с. 156–157]. Педагог сердечно закликає дорослих усвідомити рівень власної причетності до виховання майбутніх батьків, бо: «Якщо вчитель хоче, щоб вихованці чутливо прислухалися до кожного слова, відчували його, необхідно дбати про багатство емоційних відносин у сім'ї, оскільки сердечна самотність так само небезпечна для моральності, як і відсутність людського оточення для думки» [4, с. 157]. «Турбуйтеся про те, щоб дитина була з кимось пов'язана узами взаємного обов'язку, обопільного потягу, поваги, турботи, здатністю віддавати частинку своєї душі, а не жила відлюдно у власному світі, вузькими турботами й обмеженими інтересами» [4, с. 157].

Пропонуємо тренінг-осмислення лінгвістичного матеріалу в контексті житейської психології та самоаналізу (див. табл. 1).

Так, у спектрі виховання почуттів В.О. Сухомлинський пропонував надзвичайну ідею Осіннього Свята Троянди, яку нині можна розцінювати як структурний елемент виховання поваги до родини, сімейних традицій, роду: «Це день, коли кожна дитина саджає на присадибній ділянці батьків кілька кущів троянди. Ми даємо дитині саджанці – візьми, посади, доглядай їх, створи красу, принеси радість матері, батькові, бабусі, дідусеві» [4, с. 165]. «Це радість творення добра для найдорожчих людей і це добро зворушує, хвилює, радує дитяче серце, тому, що добро – це краса»

[4, с. 166]. Згодом помічаємо таке: «У Саду вдячності досягають перші плоди, діти запрошують шановних односельчан – дідів і прадідів, адже в повазі до старості найяскравіше виявляється повага до людини. Неповага, а тим більше байдужість до людей похилого віку жорстоко мстить суспільству – безсердечністю, злом, душевною порожнечою, злочинністю» [4, с. 167]. Педагог підкреслював і найпершу необхідність поваги до найрідніших: «Я твердо переконаний, що виховання людського благородства в дитячому серці починається з олюднення ставлення до людей, одухотворення його чистими, піднесеними почуттями поваги, і передусім до матері й батька» [4, с. 164].

В.О. Сухомлинський радить надихати батьків 5–6-річних дітей на те, щоб їхні чада посадили весною Яблуню матері, Виноград Матері, Яблуню батька, Виноград Батька, Яблуню Бабусі, Виноград бабусі, Яблуню Дідуся, Виноград Дідуся [4, с. 159], оскільки лише ту дитину, яку пізнала радість творення (а не просто споживання), можна виховати ласкою, добром, без критики та покарання [4, с. 159]; вона відчуватиме серцем, коли й де товаришеві, друзі, коханій людині, яка живе поряд, треба допомогти [4, с. 167].

Науковець розрізняє різновиди батьківської любові, як-от: любов-замилування (куряча), що не знає усвідомлення таких слів, як «можна», «не можна», «треба»; любов-деспотична як суміш егоїзму та безкультурності; любов-підкуп, що передбачає забезпечення матеріальних потреб дитини за умови морально-емоційної товстошкірості.

Безперечно, батьківська влада – це поєднання мудрості, єдності волі, почуттів, бажань матері й батька [4, с. 162–163] і наймогутніший стимул, який спонукає дитину до свідомої, старанної розумової праці, є бажанням принести радість цим дорогим рідним людям [4, с. 168]. Оптимізм, віра дитини в свої сили – це та міцна нитка, яка пов'язує школу і сім'ю; це магніт, що приваблює матір і батька до школи. Зруйноване оптимістичне світосприйняття дитини означає, що між школою і сім'єю споруджена кам'яна стіна [4, с. 168]. Підтримати необхідне позитивне мислення можливо за умови, коли батьки щиро цікавитимуться

Таблиця 1

Родинні номінації в площині сімейних спостережень

№ з/п	Родинна лексична номінація	Риси характеру, навички чи діяльність, яку Ви пов'яжете з лексемою	Ідеалізовані уявлення щодо досліджуваних одиниць
1.	Мама	Легідність, терплячість, працелюбність, вміння доглядати за собою, милосердя, жага до життя, жертвність...	...
2.	Тато	Мужність, здатність забезпечувати родину, доброта, пунктуальність, відповідальність за власні слова та вчинки, готовність завжди прийти на допомогу, вимогливість
3.	Брат	Безкорисливість, вміння смачно готувати, почуття гумору, турбота про ближнього, креативність
..

Дослідження взаємозв'язку родинної лексики з іншими номінаціями української мови

№ з/п	Досліджувана одиниця, що має відповідний корінь	Дотичні слова	Власні міркування, асоціативні коментарі, враження, висновки
1.	Родина, рід ...	Природа, борода, рідний, народ, самородок...	Матінка-природа, яка дає життя всьому на Землі; борода як символ чоловічого роду та сили, кровний родич...
..

справами дитини, зокрема: вдома, на уроках, з друзями тощо. «Для збереження вогника оптимізму дуже важливо те, щоб мати й батько, образно кажучи, стояли біля колиски дитячих знань, брали безпосередню участь у навчанні дитини, раділи разом із нею її успіхам, брали близько до серця її удачі й прикрощі, бо материнська педагогіка – це не тільки виховання, але й навчання» [4, с. 168]. За таких умов з'являтиметься більше спільних тем, сумісних мук і радощів перемог, секретів успіху й життєвої мудрості, бо «значною мірою це полегшує даліше навчання, робить цікавою розумову працю, але справа не тільки в цьому, – підготовка до школи духовно зближує дітей і батьків» [4, с. 169].

Тобто саме в школі має звучати інформація про родину, рід, народ, взаємозв'язок цих лексем, аналіз досліджуваних понять і життєвих ситуацій у значно доступнішому форматі: «Не бійтеся розповісти юнакам і дівчатам про те, що таке сімейне життя, як переплітаються в ньому духовне й матеріальне. І юнаків, і дівчат ми застерігаємо від того, щоб почуття не заступили розумних, тверезих думок про матеріальне благо майбутньої сім'ї. Старе прислів'я: хоч хліб із водою, аби милий, з тобою – в наші дні не виправдовується. Це мука, якщо немає мінімально необхідного в житті. Перш ніж думати про створення сім'ї, оволодійте спеціальністю, здобудьте заробіток» [4, с. 179] (див. табл. 2).

Логіка виховного впливу педагога в контексті наукової розвідки на юну душу дитини має органічно поєднувати активну духовну діяльність і слово, особливо, коли мова йде про виховання майбутніх чоловіків і дружин, батьків і матерів із найчистішого струмочка поваги до жінки [4, с. 179].

Так, текстовим забезпеченням матеріалу мають слугувати такі уривки: «У матері всі помисли, турботи і переживання – про дітей, про їхню долю. Добро в серцях і справах дітей – це її щастя, зло – її горе. Кожна жінка – мати або майбутня мати. Вона по-своєму глибоко, по-своєму красиво переживає свою відповідальність за весь рід людський. Саме материнство робить жінку красивою і мудрою, її почуття набувають високого, нікому, крім неї не доступного змісту» [4, с. 181]. Важливо сприяти формуванню гармонійного становлення особистості, снаги до балансу професійного й батьківського: «Треба, щоб особистість прагнула до моральної краси і досконалості в самій собі,

хотіла бачити цю красу і досконалість поряд себе, у своєму товаришеві, оскільки власне «Я» може бути вироблено лише через ставлення до інших людей, у процесі спілкування з ними» [4, с. 209], адже від того, наскільки вимогливо й прискіпливо ставиться людина до самого себе, залежить її моральне обличчя [4, с. 210]; нехай кожен навчиться бачити в людині, як у дзеркалі, самого себе [4, с. 232].

Не менш важливою складовою частиною є «уміння вислухати скаргу; слухати дитину як велике педагогічне мистецтво» [4, с. 238], бо «ремінець і запотилничник, замість розумного, ласкавого, доброго слова, – це іржава сокира, замість тендітного, ніжного, гострого різця скульптора» [4, с. 158]. Так, мати з батьком здатні задіювати різні сфери впливу. Зокрема, за даними досліджень Брістольського університету, батьківське виховання істотно залежить від віку і статі дитини: негативний ефект більш помітний у хлопчиків шкільного віку. За умови, коли дитина проводить із татом більше ніж 15 годин на тиждень, має значно гірші успіхи в навчанні. Причиною такого явища науковці називають той факт, що чоловіки більше уваги приділяють дисципліні і розвитку фізичних якостей, тоді як матері заохочують розвиток інтелектуальних здібностей незалежно від статі [5, с. 17].

Висновки і пропозиції. Таким чином, осмислення місця родинної лексики в системі педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського має досить перспективний ґрунт для подальших науково-методичних спостережень, формування лексичної родинної компетенції та сприяння необхідного балансу розвитку особистості.

Список використаної літератури:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
2. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 607 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. шк., 1971. 242 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Київ : Рад. шк., 1988. 310 с.
5. Чоловіче виховання. *Добрий господар*. 2020. 15 серпня. С. 17.

Rudiuk T. Understanding family vocabulary in the system of pedagogical views of V.O. Sukhomlynsky (communicative-activity aspect)

The theoretical analysis and practical decoding of V.O. Sukhomlynsky's scientific ideas in the plane of the researched problem (communicative – activity aspect) is carried out in the article. The step-by-step methodical organization of the corresponding information transfer during studying family vocabulary in the course of senior school is offered.

In addition, emphasis is placed on the need to form the pre-conditions for the comprehensive personal students' development; conscious individual growth and readiness to perform socio-cultural roles together with the simultaneous assimilation of the meaning studied nominations; one's own research efforts for the purpose of proper communicative and activity representation of the nation. The effectiveness of these recommendations in the field of formation lexical family competence, education of conscious attitude to interpersonal interaction in the family, school and state is projected.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the educational process in the context of mastering these concepts (communicative-activity aspect) the need for multifaceted observations; systematic individual work on yourself; formation mutual support, development tolerance, ability to notice the good in people and the world around are identified. The different types of assignments proposed, which are interrelated with the linguistic material and one's own creative considerations. Attention is paid to clarifying the current teacher's recommendations and possible perspectives of the latest reading methodological material, for example: visualization of information using the program FreeMind, etc.

Conclusions are made about the prospects of further observations in the investigated direction (communicative-activity aspect); Emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning information, such as: conscious use of relevant definitions, translation the experience of previous generations, establishing cause-and-effect relationship, creative use of IT, discussion of conclusions, impressions, etc.

Key words: family vocabulary, communication, activity, communicative-activity approach, lexical family competence, socio-cultural role, balance of personality development.

УДК 37.034

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.16>**В. І. Тернопільська**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та технології соціальної роботи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито наукові засади проблеми формування національної ідентифікації особистості в сучасних умовах. Наголошено на важливості національно-патріотичного виховання підростаючого покоління як високоморальної особистості, яка плекає українські народні традиції, національні цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини. Запропоновано визначити поняття «національна ідентифікація особистості» як інтегральне утворення, що характеризується ціннісним ставленням особистості до себе, інших людей, свого народу, нації, Батьківщини, усвідомленням своєї національної приналежності, здатністю до самореалізації на благо Вітчизни, готовністю відстоювати й захищати її національні інтереси. Зазначено, що національна ідентичність корелює з розвитком національної свідомості людини, оскільки національно самосвідомий індивід усвідомлює особливості інших націй через розуміння специфіки своєї нації тощо. Національна самосвідомість виявляється в ідентифікації індивіда з визначеною етнічною спільністю. З'ясовано, що заклади загальної середньої освіти є середовищем формування національної ідентичності підростаючої особистості. Для ефективного процесу формування національно свідомої особистості необхідно вміло організувати педагогічну діяльність з урахуванням специфічних умов українського суспільства.

Схарактеризовано змістові складники національної ідентифікації учнівської молоді, а саме: розуміння юнаками і дівчатами сутності окресленого феномена та усвідомлення його виявлення в повсякденній життєдіяльності, знанні культури, історії рідного краю, народних традицій, звичаїв, атрибутів української державності, ціннісному ставленні до себе, ровесників, нації держави та свідомій соціально значущій діяльності, громадянській активності, готовності відстоювати національні інтереси держави. Запропоновано ефективні форми, методи, засоби формування національної ідентифікації особистості. До таких зараховано краєзнавчі походи, екскурсії, тематичні вечори-виставки, конференції, акції, тренінги та ін.

Ключові слова: національна ідентифікація, підростаюча особистість, форми, методи, волонтерська діяльність, національна самосвідомість, патріотизм.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційного розвитку суспільства особливої актуальності набуває питання формування в підростаючій особистості національної ідентичності, патріотизму, духовних цінностей, готовності до виконання обов'язку із захисту Батьківщини. Зазначене вище висуває нові завдання перед освітньою системою та передбачає кардинальне оновлення виховного процесу в закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему патріотичного виховання, формування національної ідентифікації особистості розглядали О. Абрамчук, М. Боришевський, Г. Ващенко, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, П. Гнатенко, С. Додуріч, О. Духнович, О. Колодій, І. Кресіна, І. Огієнко, С. Оришко, В. Павленко, Т. Потапчук, Ю. Руденко, Р. Сойчук, М. Стельмахович, Є. Стех, В. Сухомлинський, В. Тернопільська, К. Чорна, Г. Шевченко, М. Шульга та ін.

Метою статті є розгляд сутнісних характеристик національної ідентифікації особистості та шляхів її формування.

Виклад основного матеріалу. Національну ідентифікацію ми розглядаємо як інтегральне утворення, що характеризується ціннісним ставленням особистості до себе, інших людей, свого народу, нації, Батьківщини, усвідомленням своєї національної приналежності, здатністю до самореалізації на благо Вітчизни, готовністю відстоювати й захищати її національні інтереси. Національна ідентичність є важливою у структурі самосвідомості особистості, має значний вплив на найбільш соціально значущі форми її поведінки, стосунки між людьми, починаючи з міжособистісних і завершуючи міждержавними.

Вчені [12] розглядають національну ідентичність у контексті зв'язку людини зі спільнотами як сукупність взаємопов'язаних «ідентитетів». З огляду на це можемо стверджувати, що етнічна самоідентифікація постає центральним елементом етнічної самосвідомості особистості, що своєю чергою є складовим елементом структури етнічної свідомості поряд із такими елементами, як етнічний характер, етнічний темперамент, етнічні звички.

На нашу думку, національна ідентичність корелює з розвитком національної свідомості людини, оскільки національно самосвідомий індивід усвідомлює особливості інших націй через розуміння специфіки своєї нації. Уявлення нації про себе як неповторну дещо особливу реальність сприяє її самовиділенню з числа інших націй. Відповідно, здатність нації до самовідображення і є проявом національної самосвідомості, що об'єктивується в мові нації, системі народних звичаїв і традицій, народному фольклорі. Національна самосвідомість виявляється в ідентифікації індивіда з визначеною етнічною спільністю.

За І. Кресніною [4, с. 87], усвідомлення людиною державно-політичної, громадянсько-територіальної спільності (соборності), духовної єдності та історичної, психологічної, культурної спорідненості і неповторності становить основу її національної самосвідомості. Національна ідентичність стає усвідомленням спільнотою або окремою людиною своєї національної приналежності. Зазначаємо нерозривний зв'язок між національною свідомістю та національною ідентичністю, оскільки перша відображає ставлення людини до національних феноменів, а друга є оцінкою людини самої себе як носія національної свідомості, свого місця в національному світі.

К. Чорна переконана, що поняття «національна ідентичність» вбирає в себе: любов до Батьківщини, до історичного самобутнього образу свого народу, віру в його духовну силу й покликання, вміння осмислити історію, культуру, мистецтво, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю й оволодіння рідною мовою [11, с. 96].

Т. Потапчук «національно-культурну ідентичність» розглядає як усвідомлення людиною своєї причетності до свого етносу, прийняття себе частиною нації, усвідомлення себе громадянином своєї держави, а також відчуття національної гідності за свій народ, націю, власне належність до цієї держави, відповідальність за їх формування тощо [5].

Формування національної ідентичності підростаючого покоління відбувається у процесі вивчення рідної мови, пісенної народної творчості (фольклору), національної міфології, символіки, народного мистецтва, національних традицій, звичаїв й обрядів, народних ігор тощо.

На думку В. Сухомлинського, потрібно, щоб школа і сім'я відкрили перед вихованцями всі джерела, що живлять майбутнє почуття любові до Вітчизни, – від любові до матері, батька, рідного куточка землі (це найкращі, зародкові початки національної ідентифікації, патріотизму) до захоплення величиною України, могутністю творчої праці усього народу. Захоплення мають перетворитися на звичку – тільки за цієї умови вони стають справжніми надбаннями особистості. Формування національної ідентичності – це активний процес, в

якому виховуваний є не пасивним об'єктом виховання, а активним борцем за те, що утверджується в його думці [7, с. 23].

Особливості національної ідентичності зумовлюються життєвим досвідом особистості, її ціннісними орієнтаціями та рівнем розвитку самосвідомості. Йдеться про активізацію в юнаків і дівчат соціально-морального розвитку, формування чіткої системи цінностей, ідеалів, переконань, усвідомлення «Я» й етнос, своєї національної приналежності [8]. Національна ідентифікація акумулюється в пізнанні молоддю національних особливостей свого етносу, його культури, традицій, мови, ідентифікації свого «Я» з національною спільнотою, студентською групою, класом.

На думку М. Стельмаховича, необхідно ще змалку сіяти в думках дітей добірне зерно. народолюбства, а в серцях – безмежну любов до рідного народу, України, пам'ятаючи мудре застереження, що «людина без народності подібна до блукаючого вовка, для якого всякий ліс, де він їжу знаходить, є батьківщиною». Він стверджує, що від слова «батько» пішли поняття «батьківщина» – спадщина від батьків і величне глибоке патріотичне поняття «батьківщина» – країна стосовно людей, які народилися в ній і є її громадянами [6, с. 112].

М. Боришевський зазначає необхідність усвідомлення особистістю належності до певної нації, близькості та спорідненості з нею, знання особистістю особливостей, рис національної спільноти, з якою вона себе ототожнює, усвідомленого ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього нації, уявлення про територіальну спільність нації, усвідомленого ставлення до матеріально-духовних цінностей нації, відповідальності за долю нації, її теперішнього і майбутнього. Окреслені складники визначають наявний рівень сформованості національної самосвідомості у взаємозв'язку з національною ідентичністю, що проявляється в національному самоствердженні особистості [2, с. 18–21]. Отже, усвідомлення молоддю себе як представника українського народу, нації виявляється в національній гідності та гордості, позитивному ставленні до національних цінностей, готовності сумлінно працювати на користь Вітчизни.

Національна ідентичність репрезентується в розумінні підростаючим поколінням сутності окресленого феномена та усвідомленні його виявлення в повсякденному житті, знаннях про українську націю, усвідомленні національних рис та стереотипів, спільності походження, зв'язку між територією України та українською нацією, ціннісному ставленні до себе, ровесників, народу, нації, держави та свідомій соціально-значущій діяльності, громадянській активності, готовності відстоювати національні інтереси держави. Завдання вихователя [7, с. 23] полягає в тому, щоб відкрити перед кожним вихованцем усі дже-

рела, якими живиться майбутнє почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто, підприємство, славне минуле Вітчизни, її героїчна історія.

З огляду на це перспективними є організація і проведення спеціальної роботи з метою формування у молоді національної ідентифікації позитивної мотивації до участі в заходах національно-патріотичного спрямування, виявлення ними патріотизму в повсякденній діяльності. Як зазначає І. Бех, предметна сфера патріотичних вчинків особистості має містити реальну соціально-культурну життєву ситуацію, в якій вона формується і функціонує, різнобічне інтелектуально-почуттєве занурення в історичне минуле свого народу. У педагогічній площині це проявлятиметься як: гуманне ставлення вихованця до своїх рідних та оточуючих людей; бережливе ставлення до навколишнього середовища; відповідальність у всіх видах предметно-перетворювальної діяльності, до якої залучається підростаюча особистість; глибокий інтерес до минулого рідного краю та країни загалом; прагнення до опанування народних традицій, рідної мови; готовність жити у сфері високої національної культури та прагнення до її збагачення; сформованість генералізованої єдності «людина-природа-суспільство» [1, с. 11].

Зазначимо, що впровадження у виховну практику закладів загальної середньої освіти краєзнавчих походів, екскурсій, організація тематичних вечорів, виставок, конференцій, акцій, суспільно-корисної, волонтерської діяльності сприяють формуванню у вихованців національних цінностей, патріотизму. Надзвичайно важливо, щоб виховні впливи на молодь були систематичними і послідовними, оскільки лише за умови постійного виконання ними певних патріотичних дій, вчинків формуються звички патріотичної поведінки, які згодом стають для юнаків і дівчат потребою, нормою. Згодом ця система звичних вчинків, що здійснюється відповідно до вироблених переконань, стає особистісною цінністю [10; 13].

Відомо, що відродження України, формування національної ідентичності, патріотизму неможливе без утвердження національної свідомості підростаючого покоління. Такими механізмами в освітніх закладах виступають музеї з використанням зібраних учнями етнографічних матеріалів (дослідження особливостей української вишивки рідного краю; записи легенд та повір'їв, пов'язаних із народними ремеслами та промислами; зібрання колекцій старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя, декоративні вироби) та здійснення їх історико-краєзнавчого аналізу; вивчення маловідомих українських звичаїв та обрядів). У процесі пізнання юнаками і дівчатами історичних та культурних надбань минулого свого краю, України музей посідає особливе

місце. «Знання, що отримані в музеї, – це не просто розширення світогляду, а засвоєння понять, явищ, вплив на формування переконань, національної свідомості. Особливість музейного сприйняття полягає в тому, що засвоєння понять поєднується з процесом розвитку зворотних зв'язків між музейним предметом і відвідувачем: чим глибше і повніше пізнається музейний предмет, тим виникає більша зацікавленість у його глибокому пізнанні» [3, с. 42–43]. У зв'язку з цим важливо задіювати вихованців у проведенні екскурсій у музеї, оскільки така діяльність спонукає їх до детального вивчення, осмислення історичних фактів своєї Вітчизни, робить співучасниками історичних подій, справляє на юнаків і дівчат емоційно-стимулюючий вплив, в результаті чого вони стверджуються у повазі до минулого, прагнуть пізнати свій край, його яскраві постаті. У процесі краєзнавчо-пошукової діяльності учні збирають архівні матеріали, фотографії, документи, предмети народного побуту, зразки народної творчості, фольклору, вивчають свій родовід, своє генетичне коріння.

Важливе місце у процесі формування національної ідентичності юнаків і дівчат належить тематичним вечорам, виховним годинам, присвяченим історичним та пам'ятним датам у житті українського народу, військовим діячам різного періоду визвольних війн, діяльності видатних письменників, учених. Особлива цінність таких форм виховання полягає в тому, що юнаки і дівчата, готуючись до них, проявляють ініціативу, творчість, самостійність у виборі теми, запрошенні гостей, оформленні приміщень, підготовці виставок, планшетів [8].

Серед форм позанавчальної роботи, що сприяють національній ідентичності молоді, варто виділити Уроки мужності, Уроки пам'яті. Вони формують в юнаків і дівчат ціннісне ставлення до свого народу, нації, Батьківщини, повагу до старшого покоління. Їх тематика різноманітна: Уроки мужності – до роковин визволення України; Уроки пам'яті «Ніхто не забути, ніщо не забуте». У такий спосіб молодь усвідомлює суб'єктивну причетність до культурного минулого, сучасного й майбутнього свого краю, в неї формується почуття громадянського обов'язку і відповідальності.

Разом із тим, за даними соціологічного опитування, лише 1,7% молодих людей призовного віку усвідомлюють свій прямиий конституційний обов'язок – захист національних інтересів України. Саме тому, розробляючи форми, методи, засоби виховної роботи із молоддю, необхідно враховувати її інтереси, соціально-політичне становище в Україні, сучасний стан науково-технічного прогресу, зокрема розвиток ІТ-технологій та телекомунікацій. Маємо чітко усвідомити, що у світі, який глобалізується, зростає значущість ІТ-технологій, мережевих ресурсів, інтернету, соціальних мереж, інших високотехнологічних системних засобів.

Реалізувати державну політику у сфері патріотичного виховання молоді варто також на основі ІТ-технологій, зокрема ІТ-круглих столів, об'єднуючи одночасно думки, погляди різних поколінь у питаннях формування патріотизму, національної свідомості громадян технічно, в режимі «онлайн», заради цього використовуються навчальні аудиторії, конференц-зали, обладнані сучасними засобами ІТ-технологій. У них кожен присутній, знаходячись у колективі своїх однокласників, одногрупників, друзів, колег, може отримувати знання із проблем, які його цікавлять, від висококваліфікованих спеціалістів, вільно обмінюватися думками, висловлювати власну позицію. Прикладом такої форми виховання є ІТ-круглий стіл «Воїн-захисник: погляд крізь роки та події», присвячений Дню захисника Вітчизни. Можна сказати, що вперше на практиці відбулося подолання «самотності» в мережі, об'єднання аудиторій учнів, викладачів, науковців, військовослужбовців в обговоренні проблем патріотичного виховання молоді, формування механізмів мотивації молоді до захисту Батьківщини.

Зазначимо, що активна участь юнаків і дівчат у різноманітних проєктах створює вільний простір для їхньої особистісної ініціативи, творчості, сприяє шліфуванню патріотичних умінь і навичок. Крім того, в роботі над проєктами інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу, за себе, справу, юнаки і дівчата почуваються суб'єктами соціальної дії. Учні є ініціаторами розробки і впровадження в позанавчальну діяльність низки проєктів: «Зробимо світ чистішим», «Турбота», «Подаруй промінчик сонця дитині», «Воєнний щоденник», «Україна – єдина родина» тощо [9, с. 201].

Доцільно організувати волонтерство у формі піклування про воїнів АТО та їхніх родин, інвалідів, переселенців, дітей-сиріт, родин Небесної сотні та ін. Такі заходи організуються за ініціативи навчальних закладів у співпраці з громадою. Волонтери здійснюють збір коштів, необхідних засобів і матеріалів для фронту, доставляють ліки, оскільки саме в конкретній діяльності набувається здатність до емпатії, співпереживання, співчуття, навчання співучасті учнівської молоді.

Формування національної ідентичності дітей і молоді здійснюється в процесі їх активної участі в різноманітних заходах національно-патріотичного спрямування (Свічка пам'яті «Сучасні герої України», свято «Честі й мужності», ретро-круїзи «Стежками рідного краю», майстер-класи до календарних народних свят, літературні вечорниці «Літературними стежками краю» та ін.).

Висновки і пропозиції. Таким чином, національну ідентифікацію визначаємо як складне особистісне утворення, що інтегрується в національних цінностях, почуттях, зразках поведінки

та формується засобами ідентифікаційно спрямованої виховної діяльності освітніх закладів. Національна ідентифікація особистості відбувається за умови її ціннісного ставлення до цього інтегрального утворення як соціально-морального регулятора їх поведінки, що мобілізує її на працю й служіння в ім'я народу, збереження національних надбань. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в системному аналізі інноваційних технологій формування національної ідентифікації школярів, студентської молоді.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ : ЦУЛ, 2000. 63 с.
3. Коваль М. Об изучении «обратной связи»: заметки психолога. *Советский музей*. 1988. № 1. С. 54–56.
4. Кресіна І.О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси : (етнополітологічний аналіз). Київ : Вища школа, 1998. 392 с.
5. Потапчук Т.В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 575 с.
6. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. Київ : ІЗМН 1997. 227 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
8. Тернопільська В.І. Особливості виховання патріотизму у студентської молоді. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 3. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_3/12tviptsm.pdf.
9. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія. Житомир: ПП «Рута», 2008. 300 с.
10. Тернопільська В.І. Зміст та особливості формування національного самоствердження особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2016. № 6 (303). Ч. 1. С. 293–300.
11. Чорна К.І. Основні пріоритети у вихованні національної свідомості і громадянської культури старшокласників. *Педагогіка і психологія*. 1991. № 1. С. 105–131.
12. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности. Киев : Институт социологии НАН Украины, 1996. 199 с.
13. Ternopil'ska V., Guk O., Zavhorodnia Y., Ryzhykov V., Snitka Y. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). P. 9.

Ternopil'ska V. The content and features of the formation of national identification

The article reveals the scientific principles of the problem of forming a national identification in modern conditions. The importance of national-patriotic upbringing of the younger generation as a highly moral person who nurtures Ukrainian folk traditions, national values, ready to fulfill the duty to protect the Motherland was emphasized. It is proposed to define the concept of «national identity» as an integral entity, characterized by the value of the individual to himself, others, his people, nation, homeland, awareness of their nationality, ability to self-realization for the benefit of the Fatherland, willingness to defend and defend its national interests. It is noted that national identity correlates with the development of national consciousness, because the nationally self-conscious individual is aware of the peculiarities of other nations through understanding the specifics of their nation and so on. National self-consciousness is manifested in the identification of an individual with a certain ethnic community. It has been found that general secondary education institutions are the environment for the formation of the national identity of a growing individual. For an effective process of forming a nationally conscious personality, it is necessary to skillfully organize pedagogical activities taking into account the specific conditions of Ukrainian society.

The semantic components of national identification of student youth are characterized, namely: understanding by young men and women of the essence of the outlined phenomenon and awareness of its manifestation in everyday life, knowledge of culture, history of native land, folk traditions, customs, attributes of Ukrainian statehood; values towards oneself, peers, the nation of the state and conscious socially significant activity, civic activity, readiness to defend the national interests of the state. Effective forms, methods, means of formation of national identification of the person are offered. These include: local history trips, excursions, thematic evenings, exhibitions, conferences, promotions, trainings, etc.

Key words: *national identification, growing personality, forms, methods, volunteer activity, national self-consciousness, patriotism.*

УДК 37.017.091.21

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.17>**Т. Е. Швець**кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-методичної роботи
Приватної школи «Афіни» міста Києва

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ТЬЮТОРСЬКОГО ПРОЦЕСУ І ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ

Статтю присвячено виявленню суті, ролі та місця в структурах таких понять, як «тьюторський процес» та «тьюторський супровід», двох основних їх елементів – цілей і завдань. Обґрунтовується окремий підхід до визначення кожного з них, викладається авторське бачення загальних цілей обох процесів, пропонується перелік завдань, які сприятимуть досягненню цілей. Зазначається, що тьюторинг та тьюторський супровід належать до однієї сфери діяльності освітнього процесу, в основі якого лежить спільна робота тьютора та тьюторанта, однак роль, відповідальність та ступінь участі обох суб'єктів неоднакова. Наголошується, що у тьюторському процесі ініціатива більше належить тьюторанту, особливо під час розроблення та реалізації індивідуальної освітньої програми, а тьюторський супровід – це переважно робота тьютора, тому кожне із цих понять за своїми цілями та завданнями розрізняється. У статті пропонується визначення загальної мети тьюторства як усебічного розвитку особистості, повного задоволення тьюторантом своєю діяльністю, сформованості стійкого прагнення впродовж життя займатися власним удосконаленням. Відповідно до мети визначено завдання, що сприятимуть її досягненню. Також розглянуто поняття «тьюторський супровід» та визначено його мету, яка полягає у підтримці та допомозі особистості в реалізації її індивідуальної освітньої програми, становленню всебічно розвиненої та самостійної особистості, свідомого громадянина суспільства. У висновку зазначається, що цілі та завдання тьюторського процесу й тьюторського супроводу є одними з важливих елементів змістовного боку цих процесів і суттєво впливають на порядок та характер здійснення їх обох; від правильного їх розуміння та визначення суттєво залежить уся практична діяльність суб'єктів цих процесів – тьютора та тьюторанта; цілі й завдання тьюторингу в цілому та тьюторського супроводу хоча й тісно пов'язані між собою, як і самі ці процеси, але не є абсолютно тотожними, тому вони повинні мати свої конкретні визначення та відповідати суті кожного з них.

Ключові слова: тьюторський процес, тьюторство, тьюторинг, тьюторський супровід, тьютор, тьюторант, розвиток, допомога, підтримка, мета, завдання.

Постановка проблеми. Поширення у світі концепції індивідуалізованого навчання, педагогіки партнерства та діалогічності взаємовідносин у педагогічному процесі актуалізує потребу у зверненні до такої педагогічної технології, як тьюторинг. Основні засади реформування середньої школи в Україні акцентують увагу на необхідності реалізації індивідуального темпу навчання, урахування індивідуальних можливостей та особливостей учнів, визнання неформальної й інформальної, що розширює сфери діяльності сучасного педагога. Тому звернення до проблематики тьюторингу, визначення його структурних компонентів, етапів, цілей та завдань є актуальними. Окрім того, спостерігається деяка невизначеність основних понять, ототожнення, що потребує ретельного дослідження.

Так, за уважного розгляду існуючих поглядів до сутності та змістовного боку тьюторського процесу в цілому та його основного компоненту – тьюторського супроводу зокрема, особливо теоретико-методологічних основ та визначення, доводиться констатувати, що разом з наявними

різними підходами та тлумаченнями окремих елементів їхнього структурно-категорійного апарату із цікавими та нестандартними поглядами мають місце випадки недостатньої чіткості й відповідності їх визначення та інколи змішування між собою. Усе це є підставою не лише для спірних, а й подекуди помилкових суджень про ці поняття та їхні структурні елементи.

Уважаємо, що є необхідність розібратися у визначенні суті та співвідношення понять «тьюторський процес», який ще має назву «тьюторство» або «тьюторинг», та «тьюторський супровід». Справа в тому, що останній, за нашим розумінням, є найважливішим і більш об'ємним компонентом сього тьюторського процесу, який складається крім власне супроводу з інших структурних елементів: організаційного, методологічного, інформаційного, кадрового, матеріального та ін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання тьюторингу та тьюторського супроводу досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У працях Є.В. Белицької, М. Буджинського, Т.М. Ковальової, М.В. Рибалкіна,

П. Чекерди висвітлено питання тьюторського процесу. Різні аспекти тьюторської діяльності розглянуто в працях Е. Гордона, Н.М. Дем'яненко, М.В. Іващенко, В.М. Кухаренко, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, К.П. Осадчої, М.М. Черемних. Сутність тьюторського супроводу розкрито в працях П.Г. Щедровицького, Б.Д. Ельконіна, Н.К. Гончарової, Т.А. Ільїної.

Зазначимо, що автори деяких джерел під час розгляду обох процесів припускають їх майже отожднення, хоча прямо про це не йдеться, але під час аналізу тьюторства часто йдеться про тьюторський супровід, де вільно замінюються ці поняття одне на одне [1–3]. Безумовно, ці процеси тісно й органічно пов'язані між собою, але без тьюторського супроводу не можна говорити ні про який тьюторинг, і навпаки. Разом із цим ми підтримуємо думку К.П. Осадчої про те, що тьюторський супровід хоча і подібний тьюторству, але не тотожний йому [4, с. 152]. Не тотожний тому, що він є частиною всього тьюторського процесу. Виходячи із цього, можна стверджувати, що тьюторинг та тьюторський супровід допустимо розглядати окремо та конкретно визначати їхні структурні елементи, серед яких основними та, на нашу думку, первинними є цілі та завдання, тому що саме з них починається вся тьюторська діяльність.

Мета статті. Виявлення суті, ролі та місця в структурах таких понять, як «тьюторський процес» та «тьюторський супровід», двох основних їхніх елементів – цілей і завдань.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до розгляду мети та завдань тьюторського процесу та тьюторського супроводу, пропонуємо робити це, спираючись на вимоги діалектичного підходу. Мета тьюторингу в цілому є головним поняттям серед інших, що розглядаються у статті, бо вона (мета) визначає та відображає кінцевий результат усього цього процесу. Мета ж тьюторського супроводу, що формулюється як самостійна дефініція, покликана сприяти досягненню загальної мети тьюторства. Такий самий зв'язок та взаємозалежність між завданнями тьюторингу та завданнями тьюторського супроводу, розв'язання яких забезпечує досягнення мети обох процесів. Вирішення завдань тьюторського супроводу значною мірою гарантує не лише досягнення його мети, а й разом із завданнями тьюторського процесу здійснює вагомий внесок у досягнення мети всього тьюторингу.

Ураховуючи, що тьюторський процес та тьюторський супровід ми розуміємо як систему та підсистему, розгляд їхніх цілей та завдань будемо проводити також окремо. Варто зазначити, що мета для її досягнення вимагає певних дій, зміст яких зумовлюється конкретними завданнями, які впливають із неї. Якщо мета буде сформульована нечітко, незрозуміло або невірною, то

й завдання можуть бути визначені не повністю або не ті, що повинні сприяти її реалізації. Тобто тільки за правильного визначення мети можуть бути й правильно сформульовані її завдання, які під час їх виконання забезпечать досягнення поставленої мети.

Приступаючи до розгляду понять, які винесено в заголовок статті, зазначимо, що тьюторинг та тьюторський супровід хоча і відносяться до однієї сфери діяльності освітнього процесу, в основі якого лежить спільна робота тьютора та тьюторанта, слід розуміти, що роль, відповідальність та навіть ступінь участі в ньому обох суб'єктів не однакові. У тьюторському процесі, якщо абстрагуватися від тьюторського супроводу, ініціатива більше належить тьюторанту, особливо під час розроблення та реалізації індивідуальної освітньої програми. Тьюторський же супровід – це переважно робота тьютора. Тому кожне із цих понять, що відображає певний характер діяльності суб'єктів, за своїми цілями та завданнями буде розрізнятися. З урахуванням цього звертаємося до поняття «тьюторський процес» як більш об'ємного в контексті нашого підходу.

Візьмемо за основу, що мета – це ідеальне уявлення кінцевого результату діяльності, а завдання – це предмет вирішення, те, що треба зробити для досягнення цілей [5, с. 205; 6, с. 37]. Слід ураховувати, що в тьюторському процесі можуть брати участь різні категорії людей (за віком, установами навчання, професією, рівнем підготовки та ін.). Тому мета кожного конкретного тьюторингу буде в чомусь відрізнятися. Але в теоретико-методологічному аспекті, не прив'язуючись ні до якого конкретного виду тьюторингу, є сенс визначити загальну мету, яка за своїм змістом буде відповідати сутності та призначенню всього тьюторського процесу.

Розглядаючи мету в контексті такого підходу, доводиться констатувати, що в джерелах, присвячених проблемі тьюторингу, більшість авторів чомусь обходить це питання. Ми не знаходимо її в російському виданні «Професія тьютор», де науковим керівником є Т.М. Ковальова [7]. Спробу це зробити зустрічаємо у вітчизняних фахівців, які працюють над проблемою тьюторства. Наприклад, В.В. Феллер визначає мету навчання як формування особистості, здатної самостійно будувати своє життя [3, с. 34]. Але таке визначення викликає низку запитань. По-перше, чому тут уживається термін «навчання», а не «тьюторський процес» чи «тьюторство»? По-друге, здається, що у цьому визначенні загальної мети тьюторства занадто звучується її призначення. Викликає багато запитань й думка Є.А. Андрєєвої, що мета тьюторської моделі навчання полягає у тому, щоб навчити студентів думати самостійно та довіряти їхнім думкам і висновкам [8, с. 81]. На нашу думку,

це більше підходить до одного із завдань тьюторингу або однієї з його додаткових цілей.

Можливо, що фахівці, які розробляють теоретичні основи тьюторингу, уникають визначення мети тьюторського процесу, скоріше за все, тому, що тьюторинг за своїми формами та видами буває різним. Польські дослідники, наприклад, поділяють його на розвивальний та учбовий, тому й формулюють цілі виходячи з особливостей, призначення та змісту цих видів. Метою розвивального тьюторингу в них є допомога учню відкрити його здібності, відпрацювати особистий стиль навчання та побудувати свій шлях розвитку. Метою учбового тьюторингу вважають розвиток учнів у сфері створення та фіксації знань та вмінь [9, с. 26]. Незважаючи на те що і до першого, і до другого визначення є низка запитань, слід звернути увагу на те, що в них міститься, на нашу думку, дуже важливий термін – «розвиток», який відповідає головному призначенню будь-якого тьюторського процесу. Саме його як ключове ми пропонуємо брати за основу під час формулювання загальної мети тьюторства. Воно (формулювання) може бути коротким або більш об'ємним, докладним чи не дуже, збігатися з нашою думкою або ні, але головне, щоб у ньому було це ключове слово. Тому за будь-якого визначення загальної мети тьюторингу ідея розвитку особистості як її кінцевий результат повинна бути обов'язково прописана.

Як варіант у короткій формі пропонується таке визначення загальної мети тьюторства: це всебічний розвиток особистості, повне задоволення тьюторантом своєю діяльністю, сформоване стійке прагнення й надалі постійно займатися своїм удосконаленням.

Але будь-яка мета для її реалізації має бути підкріплена вирішенням низки завдань, які впливають із неї. Скільки повинно бути поставлено завдань, щоб після їх розв'язання мета повністю здійснилася? Ми вважаємо стільки, скільки самостійних проблем має сенс виділити в межах поставленої мети. Такими завданнями тьюторингу можуть уважатися:

- вивчення тьюторантом та об'єктивне оцінювання всіх своїх особистих якостей, можливостей та резервів, на які він може спиратися у роботі над собою (це має стати відправною точкою для складання індивідуальної освітньої програми);

- складання тьюторантом реальної індивідуальної освітньої програми, спрямованої на його всебічний та гармонійний розвиток, досягнення поставленої мети;

- визначення особистості з вибором свого шляху розвитку, тобто так званого вектору просування до поставленої мети;

- формування у тьюторанта осмисленого ставлення до свого становлення, здійснення відповідних дій і кроків на шляху отримання сучасної освіти;

- досягнення особистістю якомога повнішої «самості», тобто самовизначення, самоактуалізації, самостійності, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення;

- досягнення тьюторантом високої сформованості особистісних, соціальних, професійних, психологічних та інших компетенцій;

- розвиток у тьюторанта здібності та звички до рефлексії стосовно своїх дій, досягнень, результатів діяльності та ін. з подальшим їх аналізом та відповідними висновками;

- розвинення в особистості на підставі її інтересів, потреб, можливостей бачення свого майбутнього життєвого та професійного шляху;

- уміння використовувати рушійні сили тьюторського процесу як результату протиріччя між раніше набутими знаннями та вміннями, з одного боку, і новими своїми потребами – з іншого;

- формування у собі відповідальності перед собою та людьми за свої дії, вчинки, поведінку, обіцянки, якісне виконання всіх завдань тьюторингу;

- набуття особистістю впевненості у собі, своїх силах та можливостях, реальності своєї мети, що повинно стати суттєвим фактором у подоланні всіляких труднощів та перешкод;

- досягнення у свідомості тьюторанта повного розуміння, що він є рівноправним суб'єктом тьюторського процесу і саме від нього залежить результат його проходження;

- підготування тьюторанта до самостійного прийняття рішень у своєму житті, навчанні та професійній діяльності;

- формування у тьюторанта стійкого прагнення постійно та наполегливо займатися своїм удосконаленням протягом усього життя;

- набуття тьюторантом відповідних умінь самостійного та оперативного розв'язання несподіваних і складних питань та проблем;

- формування та розвиток до високого рівня необхідні для життя та праці позитивні якості й інші особистісні характеристики;

- привчання себе регулярно аналізувати та оцінювати поточні результати своєї роботи, робити об'єктивні висновки, своєчасно вносити необхідні корективи.

Лише за повного, своєчасного та якісного розв'язання цих завдань тьюторант може розраховувати на досягнення поставленої мети.

Що стосується тьюторського супроводу, то слід зазначити, що у його дослідників немає єдиної точки зору на його рольове позначення. Називають по-різному: Є.П. Ігнат'єва – основною формою взаємодії підопічного з тьютором [10, с. 87]; Н.А. Шалимова – засобом досягнення нових освітніх результатів [11, с. 22]; О.С. Кондратенко – особливим типом гуманітарного педагогічного супроводу [2, с. 8]; С.Л. Фоменко – спеціальним організованим

педагогічним супроводом [12, с. 102]; К.П. Осадча – однією з функцій тьюторської діяльності [4, с. 162]. Усе це призводить до різного роду тлумачень про сутність, призначення і визначення деяких елементів структурно-категорійного апарату цього процесу, зокрема його мети і завдань.

Розглядаючи мету, зазначимо, що її формулювання і досягнення переважно залежить від головного учасника даного процесу, яким, безумовно, є тьютор. Саме цей суб'єкт тьюторингу повинен грамотно та чітко визначити мету такого супроводу. Під час аналізу джерел із проблем тьюторського супроводу виявляється, що у цьому питанні є не тільки різні підходи та своєрідні тлумачення сутності загальної мети, а й значні розбіжності. У російському виданні «Професія «тьютор» читаємо: «Метою тьюторського супроводу є повноцінна реалізація основного потенціалу особистості, потенціалу саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації через освіту і задоволення потреб суб'єкта діяльності. Головне – допомогти людині реалізувати себе в освітній діяльності» [7, с. 34]. На нашу думку, це більше походить на мету всього тьюторингу, і лише останнє речення цього визначення відображує суть тьюторського супроводу, а отже, його мету – допомогти людині.

Н.М. Дем'яненко мету тьюторського супроводу вбачає у розкритті освітнього потенціалу та задоволенні потреб суб'єкта у саморозвитку [13, с. 14]. Це також ближче до мети всього тьюторства. Е.В. Сисоева під метою тьюторського супроводу розуміє формування здібностей людини планувати власну діяльність та ставити нові цілі самоосвіти [14, с. 39]. Майже нічим не відрізняється від цього думка К.В. Волченкової [15, с. 72]. Автори публікації Н. Сторожук, О. Сальнікова, Л. Ряба, визначаючи мету тьюторської діяльності, по суті, ототожнюють її з метою тьюторського супроводу, тому що тут же пропонують його додаткові цілі [16, с. 241]. Л.М. Гедгафоба вважає, що метою тьюторського супроводу є реалізація програм професійно-особистісного розвитку підопічних [17, с. 22]. Усе це свідчить не просто про різні підходи дослідників до цього питання, а й про невідповідність із головними смисловими термінами, які слід уважати визначальними під час формулювання мети тьюторського супроводу.

Уважаємо, що тут, як і під час визначення мети тьюторингу, повинне бути ключове слово чи слова, які відображують основну ідею такого супроводу. Спираючись на думку багатьох тьюторів-практиків та на власний досвід, пропонуємо вважати такими найбільш відповідними словами терміни «допомога» та «підтримка», бо переважно саме через такі дії реалізується більшість форм діяльності тьютора в роботі з тьюторантом.

Виходячи з вищесказаного, можна коротко сформулювати загальну мету тьюторського

супроводу: підтримати та допомогти особистості в реалізації її індивідуальної освітньої програми, стати всебічно розвинутою та самостійною людиною, свідомим громадянином суспільства.

Досягнення мети неможливе без вирішення комплексу завдань, які впливають із її змісту. Не орієнтуючись на якусь конкретну мету, спробуємо визначити ймовірні завдання тьюторського супроводу, спираючись на його загальну мету:

- здійснення поглибленого діагностування всіх особистісних характеристик підопічного, виявлення його домінуючих потреб, інтересів та схильностей, здібностей і рівня внутрішньоособистого потенціалу для грамотної організації та проведення роботи з тьюторантом;

- допомогти тьюторанту зрозуміти своє місце в суспільстві, що сприятиме вибору їм відповідних орієнтирів для успішного просування на шляху особистісного розвитку;

- створення відповідних умов для формування самостійної, ініціативної, всебічно розвинутої особистості з певним набором позитивних якостей та комплексом необхідних компетенцій;

- допомогти сформуванню у тьюторанта проактивності, підтримувати її, що досягається за рахунок утримання мотивації, прагнення досягнення поставленої мети;

- допомогти тьюторанту у вірному визначенні домінуючих у суспільстві ціннісних орієнтацій, прийнятті їх, зробити їх своїми переконаннями;

- створити та підтримувати з тьюторантом ділові партнерські взаємовідносини, які характеризуватимуться повною взаємодовірою, повагою один до одного;

- створити механізм зворотного зв'язку з підопічним, що дасть змогу тьютору вбачати його досягнення, порівнювати їх із попередніми результатами роботи тьюторанта та надавати йому необхідну допомогу;

- допомогти особистості відчувати та стати повноцінним суб'єктом своєї освітньої й професійної діяльності, цивільного життя, приймати відповідальні рішення;

- допомогти розвинути у тьюторанта особисту відповідальність за свої дії, вчинки, виконання намічених планів, у цілому за своє становлення;

- усіляко підтримувати та приймати безпосередню участь у набутті тьюторантом необхідних життєвих, освітніх, професійних та інших компетенцій;

- допомогти тьюторанту розкрити у собі основні чинники внутрішньої мотивації, методи її збереження та використання на шляху поставлених цілей;

- розкрити тьюторанту ресурсний потенціал оточуючого соціального та культурного середовища, допомогти йому використати його у своїй діяльності в повному обсязі;

– організувати для підопічного відповідне середовище, в якому він зміг би зробити свій вибір, урахувавши домінуючі в нього інтереси, бажання, потреби, схильності;

– допомогти тьюторанту навчитися самостійно долати труднощі та вирішувати проблеми, роблячи це впевнено, без розгубленості;

– допомогти тьюторанту навчитися вмінню аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності в усіх сферах життя.

Ми припускаємо, що у педагогів та фахівців, які досліджують проблему тьюторства, може виникнути низка запитань до такого детального підходу під час розгляду завдань як усього тьюторського процесу, так і тьюторського супроводу. Уважаємо, що така деталізація має сприяти більш конкретному баченню працівниками практичної сфери цих процесів своїх професійних обов'язків, уникненню переоцінки важливих форм у роботі з підопічними, різного роду недоопрацювань. Окрім того, тьюторством в Україні як новим видом додаткової освіти в суспільстві переважно займаються педагоги-початківці, саме їм сьогодні потрібні певні методичні орієнтири у їх роботі з молоддю. У тьюторському процесі крім тьютора і тьюторанта також беруть участь багато інших фахівців (вчителі-предметники, соціальні педагоги, психологи, працівники культури, керівники різноманітних клубів, студій та ін.), тому для них завдання, про які йдеться, можуть стати свого роду допомогою в їхній професійній діяльності як тьюторів.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити певні висновки:

1. Цілі та завдання тьюторського процесу й тьюторського супроводу є одними з важливих елементів змістовного боку цих процесів та, будучи за логікою їх структурної побудови первинними, суттєво впливають на порядок та характер здійснення їх обох.

2. Від правильного їх розуміння та визначення суттєво залежить уся практична діяльність суб'єктів цих процесів – тьютора та тьюторанта.

3. Цілі й завдання тьюторингу в цілому та тьюторського супроводу хоча й тісно пов'язані між собою, як і самі ці процеси, але не є абсолютно тотожними, вони повинні мати свої конкретні визначення та відповідати суті кожного з них.

Список використаної літератури:

1. Молоков Д.С. Зарубежный опыт тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования. *Ярославский вестник. Том II. Психолого-педагогические науки.* 2014. № 1. С. 62–66.
2. Тьютор. Перші кроки. / упоряд. О.С. Кондратенко. Київ : Шкільний світ, 2017. 102 с.
3. Феллер В.В. Тьюторство: на пути к «дисциплинированному воображению». *Известия*

Саратовского университета. 2017. Т. 17. Вып. 2. С. 241–245.

4. Осадча К.П. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий збірник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2016. № 4(55). С. 149–153.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
6. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.
7. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева и др. Москва ; Тверь : СФК-офис. 246 с.
8. Андреева Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства. *Теория и практика проектирования. Образовательные технологии.* 2011. № 1. С. 81–86.
9. Tutoring, teoria, praktyka, studia przypadkow / red. P. Chekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa : Wolter Klawer SA, 2015. 335 с.
10. Игнатъева Е.П. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен. *Вестник ЧГПУ.* 2009. № 6. С. 86–92.
11. Шалимова Н.А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения новых образовательных результатов. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* 2011. Т. 17. С. 22–25.
12. Фоменко С.Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном процессе. *Педагогическое образование в России.* 2017. № 3. С. 102–107.
13. Дем'яненко Н.М. Архітектоніка тьюторства у вищій школі. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.* 2018. № 2(8). С. 13–18.
14. Сысоева Е.В. Роль тьютора в образовательном пространстве школы. *Педагогические науки. Наука и современность.* Вологда, 2016. С. 36–39.
15. Волченкова К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки».* 2013. Т. 5. № 3. С. 110–115.
16. Сторожук Н.А., Сальнікова О.Ф., Ряба Л.О. Структурно-функціональний аналіз основ діяльності тьютора в системі організації та супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.* 2013. Вип. 44. С. 238–245.
17. Гедгафоба Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ. 2014. 22 с.

Shvets T. The goals and objectives of the tutoring process and tutoring support

The purpose of the article is to identify the essence, role and place in the structures of such concepts as "tutoring process" and "tutoring support" of their two main elements – goals and objectives. A separate approach to the definition of each of them is substantiated, the author's vision of the general purposes of both processes is stated, the list of tasks inherent in each of them is offered. It is noted that tutoring and tutoring support are one area of activity of the educational process, which is based on the joint work of the tutor and the tutee, however, the role, responsibility and degree of participation of both subjects are not the same. It is emphasized that in the tutoring process the initiative belongs more to the tutee, especially in the development and implementation of individual educational trajectory, and tutoring support is mainly the work of the tutor, so each of these concepts differs in its goals and objectives. The article proposes the definition of the general purpose of tutoring as a comprehensive development of personality, full satisfaction of the tutee with their activities, the formation of a stable desire throughout life to engage in self-improvement. According to the purpose the tasks which will promote its achievement are specified. The concept of "tutoring support" is also considered and its purpose is defined, which is to support and assist the individual in the implementation of their individual educational program, the formation of a fully developed and independent personality, a conscious citizen of society. The conclusion states that the goals and objectives of the tutoring process and tutoring support are one of the important elements of the substantive side of these processes and significantly affect the order and nature of their implementation; all their practical activity of the subjects of these processes – tutor and tutee – significantly depends on their correct understanding and definition; The goals and objectives of tutoring in general and tutoring, although closely related to each other, as well as these processes themselves, are not completely identical, so they must have their own specific definitions and correspond to the essence of each of them.

Key words: *tutoring process, tutoring, tutoring support, tutor, tutee, development, help, support, goal, task.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.1+002:53

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.18>**Г. В. Войтків**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізики і методики викладання
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЧАСОМ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ

У часи реформування всієї системи освіти України актуальність впровадження компетентнісного підходу не втрачає своєї значимості, а навпаки, набирає щоразу більших обертів та демонструє багато питань, які потрібно вивчати для створення ефективного та якісного освітнього простору на всіх рівнях освіти. У статті висвітлено питання становлення та реалізації компетентнісного підходу у навчально-виховному процесі з фізики крізь призму основних нормативних документів навчального процесу з фізики та досліджень учених-методистів. Подано характеристику понять «компетентність», «компетенція», «предметна компетентність» та «ключові компетентності», вимоги до результатів навчання учнів на різних часових етапах впровадження компетентнісного підходу. Здійснено порівняльну характеристику чинного Державного стандарту та проєкту нового Державного стандарту з погляду компетентнісної спрямованості, старих та оновлених програм з фізики, проаналізовано значимість ключових компетентностей у навчанні фізики, визначено сутність та значення наскрізних умінь та наскрізних змістових ліній, роль предметного матеріалу з фізики для їх формування та їх вклад у формування фізичного знання, здійснено порівняльну характеристику результатів навчання за старим стандартом і програмою, яка йому відповідає, та проєктом нового стандарту. Показано тенденцію зміщення у задекларованих результатах навчання з фізики від предметних знань до особистісних здобутків, від предметних знань до знань універсального характеру та мети знань, а також до формування творчої особистості дослідника, що є однією із вимог сучасності. На основі проведеного дослідження зроблено висновки про часову неузгодженість між здобутками науковців, впровадженням їх у загальній практиці та висвітленням у нормативних документах, якими керуються вчителі, що частково породжує наявний розрив між теоретичними напрацюваннями в галузі компетентнісного підходу та його практичною реалізацією. Зроблено висновки про необхідність введення нового поняття «навчально-предметна компетентність».

Ключові слова: предметна компетентність з фізики, ключові компетентності, наскрізні змістові лінії, наскрізні вміння, результати навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ще зовсім недавно педагоги, учні й батьки звикали до нових вимірів результатів навчання [1; 13], до переорієнтації від знань до розуміння навчального матеріалу [15] та вміння скористатись ним, пошуком та впровадженням методичних підходів до реалізації компетентнісного навчання [3; 5; 6; 7; 10], як уже нині на перший план виходять формування наскрізних умінь і навичок, формування творчої особистості, яка вміє і знає як вчитися [16].

Мета статті полягає у окресленні основних понять компетентнісного підходу у навчанні фізики крізь призму нормативних документів та досліджень у науково-методичній літературі у навчально-виховному процесі з фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній та методичній літера-

турі наявна достатня кількість досліджень різних аспектів компетентнісного підходу. Так, роботи Н. Бібік, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Пометун, Г. Селевка, А. Хуторського та ін. присвячені визначенню сутності понять «компетентність», «компетенція»; праці І. Бежа, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Родигіної та ін. характеризують різні аспекти впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес; питанням формування предметної компетентності присвячені роботи Н. Єрмакової, В. Сіпія, Ю. Мельника, О. Ляшенка, Т. Засекої, О. Ярошенко, М. Шута, І. Чайковської, Л. Благодаренко, П. Атаманчука, М. Мартинюка та ін. Оцінюючи великий внесок, які зробили автори у дослідження питань компетентнісного підходу у фізиці, варто сказати, що з огляду на генезис та трансформації понять «пред-

метна компетентність» та «ключові компетентності», результатів навчання фізики, мети вивчення фізики в школі з метою прогнозування розвитку шкільної фізичної освіти та визначення акцентів у підборі технологій, форм і методів навчання роботи здійснено не було.

Виклад основного матеріалу. Фізична освіта незалежної української держави перебуває в процесі пошуку шляхів свого удосконалення у зв'язку із реформуванням усієї системи освіти та постійною зміною вимог до результатів навчання, які ставить суспільство та цифрова епоха. Ці зміни у змісті освіти, в результатах навчання, в підходах до організації навчання задекларовані у нормативних документах. В освітньому законодавстві питання компетентнісного підходу висвітлено у Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах, підручниках, критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів. Однак уявлення вчителя про організацію навчально-виховного процесу та головні вимоги, які слід реалізувати, формується в основному через Державний стандарт, навчальну програму та критерії оцінювання, з якими вчитель-предметник взаємодіє безпосередньо. Підручник уже є «дорожньою» картою, з допомогою якої вчитель здійснює реалізацію вимог програми та стандарту [5].

Явна імплементація «компетентностей» почалась із запровадження 12-бального оцінювання навчальних досягнень учнів [6; 14]. У методичному листі Міністерства освіти і науки України сказано: «Визначення рівня навчального прогресу учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь чи навичок, а сформувати рівень компетенції» [12, с. 1]. Відбувся перехід від 5-бальної системи оцінювання знань учнів до визначення рівня (початковий, середній, достатній, високий) компетенції учня, під яким розуміли не суму знань, умінь чи навичок, а сферу вмінь, загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню. Нова система оцінювання хоча і мала досить велике наукове підґрунтя, була сформульована на основі цілей навчання у когнітивній сфері, за Б. Блумом [10], і відповідає етапам процесу засвоєння знань, які були визначені ще вітчизняними науковцями [2; 4], у вчительській спільноті на початковому етапі впровадження сприймалася досить плоско як розчленування звичної оцінки 5-бальної системи на три частини, що було пов'язане із недостатністю розуміння компетентнісного підходу, із орієнтацією освіти на запам'ятовування, із відсутністю розроблених методичних інструментів для виявлення кожного рівня навчальних досягнень. Хоча була і розроблена 12-бальна система оцінювання рівня компетенції учня, але

в навчальних програмах компетентнісний підхід не знайшов належного відображення. Так, у програмі з фізики [8] не зазначається про компетенції чи компетентності явно, а сказано, що «мета навчання фізики полягає в розвитку особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, через предметні знання, стиль мислення та методи наукового пізнання» [8]. На практиці «компетентність» сприймали як синонім понять «знання, вміння, навички».

У Державному стандарті (від 23 листопада 2011 року) компетентнісний підхід «згадується» як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності», подано перелік ключових компетентностей; наявні визначення понять «компетентність», «предметна компетентність», «компетенція». Тлумачення мети фізичного компонента освітньої галузі «Природознавство» та результатів навчання подається традиційно – через «знання, вміння, навички» [12].

У науково-методичній літературі з фізики в цей час поняття «компетентності» та «компетенції» вже визначені. Наприклад, О. Пінчук (2011 рік) подає поняття «компетенція» як показник освітнього результату, що виявляється у оволодінні методами та засобами діяльності, у можливості розв'язувати поставлені завдання [7]; Ю. Галатюк зазначає, що «компетентність відображає здатність суб'єкта застосувати знання, вміння, навички та інші здібності та якості, якими він володіє, у вирішенні конкретної проблеми». Компетенція визначає і описує знання, вміння, навички та інші якості і здатності суб'єкта, якими він повинен володіти для успішного виконання діяльності [3]. Встановлена ключова різниця між компетентністю і компетенцією, якщо розглядати їх крізь призму конкретної діяльності, проявляється у їхньому відношенні до суб'єкта; В. Цехмістер зазначає, що «предметна компетентність учня з фізики насамперед є ознакою високої якості його навчальних умінь, можливості установлювати зв'язки між набутими фізичними знаннями та реальною ситуацією, здатності знаходити процедуру (метод) розв'язання, що відповідає проблемі, та успішно використовувати свої вміння, сформовані протягом вивчення фізики як навчальної дисципліни» [11]. Пошуки вчених у науковій спільноті спрямовані на визначення: цілей і змісту освіти на компетентнісних засадах, співвідношення компетенцій і компетентностей у результатах освіти, структурування та реалізації змісту шкільної освіти в програмах, підручниках та навчально-методичних посібниках на засадах компетентнісного підходу (Л. Величко Н. Голуб, О. Топузова).

Таким чином, протягом певного проміжку часу питання компетентнісного підходу у нормативних

документах тільки декларувалося, а описане у науковій літературі не використовувалося вчительською спільнотою як обов'язковість та необхідність. Однак ці дослідження стали підґрунтям для оновлення документів для компетентної освіти. Узагальнення пошуків учених та назрілі ідеї реформування всієї системи освіти знайшли своє відображення у Концепції нової української школи (НУШ) та нових програмах з навчальних предметів і з фізики зокрема. У оновленій програмі з фізики [16]:

– відбувся перехід від предметоцентризму до дитиноцентризму (тобто безпосереднім результатом навчання фізики є не фізичні знання, уміння і навички, а сформованість **інтегрованої якості особистості**, що дає змогу учневі застосувати набуті знання й уміння в конкретних ситуаціях для розв'язання різних проблем (професійних, життєвих), що виникають або можуть виникнути в реальному житті. Тобто уявлення, що чим більше знань отримав учень, тим вищий його рівень освіченості витісняється рефлексією над питаннями: ким я був? і ким я став?, опанувавши цей матеріал);

– сформульовані очікувані результати навчання через знаннєвий, діяльнісний і ціннісний компоненти, які конкретизуються у кожній темі, як зазначає Т. Заскїна, через матрицю системи наукового знання: знати і розуміти..., уміти застосувати..., оцінювати... [5];

– зроблений акцент на формулюванні очікуваних результатів навчання порівняно із формулюванням змісту навчального матеріалу, що дає можливість відповісти на питання: «Для чого це потрібно вивчати?»

– визначений перелік 10 ключових компетентностей, для яких конкретизовано компетентнісний потенціал навчального предмета, тобто вклад предмета у їх формування;

– подано перелік наскрізних змістових ліній та визначено зміст предметного матеріалу, який розкриває наскрізні змістові лінії в кожній темі програми [13].

Тобто оновлені програми та створені на основі них підручники стали для вчителів пунктом переходу від традиційної освіти до компетентної, бо вказівки програми слід реалізувати. Варто зауважити, що оновлення програм відбулося в межах чинного Держстандарту (в якому іде тільки трактування понять компетентної освіти), що вплинуло на повну імплементацію ідей компетентної освіти у практику.

У 2016 році було затверджено Концепцію НУШ [15], яка описувала основні ідеї реформування системи освіти, серед яких центральну позицію займає компетентнісний підхід. У концепції наголошується на важливості формування **життєвої компетентності учня**, визначено перелік

ключових компетентностей, їх пояснення, які співзвучні із програмою з фізики та подано перелік наскрізних умінь, що є спільними для всіх компетентностей: уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді. Ключові компетентності й наскрізні вміння створюють «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина і фахівця. Ці вміння мають універсальний характер, формуються засобами всіх предметів і фізики в тому числі [15].

У проєкті нового Держстандарту [17] подано нові ключові компетентності та їх визначення, оновлено наскрізні вміння, які визначені пріоритетними в розвитку особистості, оновлений перелік ключових компетентностей (додано «інноваційність» та деякі видозмінено), сказано, що обов'язкові результати навчання здобувачів освіти в природничій освітній галузі мають формуватися на засадах діяльнісного підходу. Визначені знання, які діти мають здобути завдяки діяльності. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у природничій освітній галузі подано через загальні результати навчання: пізнання світу природи засобами наукового дослідження; опрацювання, систематизація та представлення інформації природничого змісту; усвідомлення розмаїття і закономірностей природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини; розвиток наукового мислення, набуття досвіду розв'язання проблем природничого змісту.

Як бачимо, в Концепції НУШ зроблено акцент на ключових компетентностях, наскрізних вміннях і навичках, які мають формуватися засобами всіх предметів, а в проєкті нового стандарту загальні результати вивчення природничих дисциплін мають дуже універсальний характер і формуються не через знання, а через діяльність. Відбувається зміщення акцентів від отримання предметних знань до формування особистості, яка вмє і знає як та для чого здобувати ці знання. Для формування таких результатів навчання у навчанні фізики слід орієнтуватися на використання технологій, які передбачають дослідження, розв'язування завдань, які не мають відомого розв'язку, залучення до виконання реальних проєктів, які мають значимість у житті, а також до формування навичок самостійного усвідомленого навчання, формування навчально-пізнавальної компетентності [3]. Детальніша характеристика трансформації основних засад компетентного підходу у освітнянських нормативних документах з фізики подана у таблиці.

Трансформація компетентнісного підходу у документах з фізики

	Програма з фізики (до 2005 року)	Державний стандарт. Освітня галузь «Природознавство»	Програма з фізики (оновлена)	Державний стандарт (проект). Освітня галузь «Природознавство»
Визначення компетентності	Поняття «компетентність» не визначено. Використовується поняття «спрямованість на використання знань, умінь, навичок».	У загальній частині стандарту: визначено поняття «компетенція», «компетентність», «предметна компетентність», дано визначення компетентнісного підходу як спрямованість на формування і розвиток галузевої, предметної та ключових (наявний перелік) груп компетентностей особистості. В освітній галузі «Природознавство» компетентнісна спрямованість явно не зазначається.	Дано визначення предметної компетентності через деталізацію її компонентів, подано оновлений (відмінний від стандарту) перелік ключових компетентностей, вклад фізики у формування ключових компетентностей.	Визначено поняття «компетентність», «компетенція», «предметна компетентність», «ключова компетентність»; доповнено перелік ключових компетентностей, визначені наскрізні вміння, визначено вклад предмета.
Результати навчання	Визначені як сформованість певного рівня компетенції, що являють собою не лише володіння навчальним матеріалом та здатність його відтворювати, а й уміння та навички знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати в стандартних і нестандартних ситуаціях у межах вимог навчальної програми до результатів навчання.	Визначені як сформованість цілісного уявлення про природу і місце людини в ній, що сприяє розвитку ціннісних орієнтацій учнів у різних сферах життєдіяльності та їх адекватній поведінці в навколишньому природному середовищі.	Подано детальний перелік знанневого, діяльнісного і ціннісного компонентів предметної компетентності з фізики, розкрито в рубриці програми «Очікувані результати навчальнопізнавальної діяльності учнів».	Учень/учениця: пізнає світ природи засобами наукового дослідження; опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту; усвідомлює розмаїття і закономірності природи, роль природничих наук і техніки в житті людини; відповідально поводить себе для сталого розвитку; розвиває наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту.
Наскрізні змістові лінії	Його наскрізними змістовими лініями є категоріальні структури, що узгоджуються із загальними змістовими лініями освітньої галузі «Природознавство», а саме: речовина і поле; рух і взаємодії; закони і закономірності фізики; фізичні методи наукового пізнання; роль фізичних знань у житті людини і суспільному розвитку.	Загальними змістовими лініями освітньої галузі є: закони і закономірності природи; методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук; екологічні основи ставлення до природокористування; екологічна етика; значення природничонаукових знань у житті людини та їх роль у суспільному розвитку; рівні та форми організації живої і неживої природи	Екологічна безпека та сталий розвиток; громадянська відповідальність; здоров'я і безпека; підприємливість та фінансова грамотність відбивають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що послідовно розкриваються у процесі навчання і виховання учнів.	Екологічна безпека та сталий розвиток; громадянська відповідальність; здоров'я і безпека; підприємливість та фінансова грамотність відбивають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що послідовно розкриваються у процесі навчання і виховання учнів.
Мета вивчення фізики	Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них фізичних знань, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення.	Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничонаукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової частини загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу.	Навчання фізики в основній школі спрямовується на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.	Метою природничої освітньої галузі є формування особистості з науковим світоглядом, здатної до цивілізованої взаємодії з природою.

З таблиці також можна відслідкувати тенденцію до наукової освіти під час вивчення предметів природничих дисциплін, що базується на дослідженнях. Тому слід формувати вміння і навички, необхідні для вивчення природничих дисциплін як у школі, так і в майбутньому житті, які мають досить специфічний, а не універсальний характер. У методичній літературі описані методики формування навчально-пізнавальної компетентності. Зазначимо про необхідність дослідження поняття «навчально-предметна компетентність», яка б розширювала коло вмінь і навичок для навчання та життя в сучасному швидкозмінному світі.

Висновки. Окреслення основних понять компетентнісного підходу крізь призму освітанських документів від початку явного впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес дало змогу побачити неузгодженість у часі між дослідженнями науковців у галузі теорії і методики компетентнісного підходу з фізики та імплементацією цих здобутків вчителями як головними посередниками у навчальний процес. Аналіз програм та стандартів показує зміщення від предметоцентризму до розвитку особистості та все більш чіткий курс на формування універсальних умінь та знань через діяльність, формування навчально-пізнавальної компетентності, що є значним орієнтиром у разі вибору технологій навчання, методів та засобів. Перспективою подальших досліджень є обґрунтування введення поняття «навчально-предметна компетентність з фізики» та обґрунтування її значимості для формування життєвої компетентності особистості.

Список використаної літератури:

1. Андрійчук О.І. Система педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2009. № 48. С. 93–96.
2. Безпалько В. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 204 с.
3. Галатюк М.Ю. Проблема формування навчально-пізнавальної компетентності школярів у контексті реформування та вдосконалення природничої освіти. *Наукові записки*. Випуск 90. *Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. С. 56–59.
4. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / М. Скаткин и др. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.
5. Засекина Т.М. Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2012. Вип.12. С. 372–376.
6. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. Житомир : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», 2016. Вип. 11. С. 97–108.
7. Пінчук О.П. Формування предметних компетентностей учнів основної школи в процесі навчання фізики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 40 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7–12 класи. Київ : «Перун», 2006. 80 с.
9. Цехмістер В.А. Предметна компетентність як особистісна характеристика учня під час розв'язування фізичних задач старшої школи. *Збірник наукових праць К.-Подільського національного у-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 236–239.
10. Blum B. Handbook on formative and summative evaluation of student learning by Blum. Madaus, 1971.
11. Lang Rudolf W. Was sind Schlüsselqualifikationen? Schlüsselqualifikationen: Handlungs und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. Kap. H. S. 1–56.
12. Державний стандарт базової і повної загальної освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/.
13. Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5–9 класів за результатами обговорення на платформі EDERA та на предметних робочих групах. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
14. Наказ про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS410> (дата звернення: 13.08.2020).
15. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
16. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/>.
17. Новий Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://lexinform.com.ua/v-ukraini/novij-derzhavnyj-standart-bazovoyi-serednoyi-osvity/>.

Voitkiv H. Time transformation of the basic concepts of the competence approach in the documents of the educational process in physics

At the time of reforming the entire education system of Ukraine, the relevance of the competency approach does not lose its significance, but on the contrary is gaining momentum and demonstrates many issues that need to be studied to create an effective and high quality educational space at all levels. The article highlights the issues of formation and implementation of the competence approach in the educational process in physics through the prism of the main normative documents of the educational process in physics and research of scientists-methodologists. The characteristics of the concepts “competence”, “competency”, “subject” and “key competencies”, the requirements for the results of pupils learning at different time stages of the implementation of the competence approach are given. A comparative description of the current State Standard and the draft of the new State Standard in terms of competency, old and updated physics programs, analyzed the importance of key competencies in teaching physics, identified the essence and importance of cross-cutting skills and cross-cutting content lines, the role of physics subject material for their formation and their contribution to the formation of physical knowledge, a comparative characterization of learning outcomes according to the old standard and the program that corresponds to it and the draft of the new standard. The tendency of shift in the declared results of teaching physics from subject knowledge to personal achievements, from subject knowledge to knowledge of universal character and also to formation of creative personality of the researcher which is one of requirements of the present is shown. Based on the study, conclusions were drawn about the time inconsistency between the achievements of scientists, their implementation in general practice and coverage in regulations that guide teachers, which partly creates a gap between theoretical developments in the field of competence approach and its practical implementation. Conclusions are made about the need to introduce a new concept of “educational-subject competence”.

Key words: subject competence in physics, key competencies, cross-cutting content lines, cross-cutting skills, learning outcomes.

УДК 371.7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.19>**Ю. О. Глінчук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки
Рівненського державного гуманітарного університету

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ЧАСТОТУ ВИПАДКІВ ФІЗІОЛОГІЧНОГО ТРАВМАТИЗМУ

У статті актуалізується проблема збереження здоров'я школярів під час освітнього процесу. Підкреслюється, що згідно з Конституцією України (як основоположного державного законодавчо-правового документа) життя людини, її здоров'я та безпека є найвищою соціальною цінністю, а згідно з основними документами у галузі освіти (Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту») важливим завданням освітнього процесу є збереження життя та здоров'я учнів.

Відзначено, що одним із напрямів збереження життя та здоров'я учнів є запобігання їх фізіологічному травматизму. Вказано, що загалом причиною фізіологічного травматизму учнів є порушення санітарно-гігієнічних, технічних чи організаційних вимог, однак, окрім загальних причин, є й індивідуальні особливості школярів, що зумовлюють частоту випадків травматизму. І саме знання цих особливостей вчителями є необхідною умовою профілактики отримання травм учнями.

На основі аналізу наявних літературних джерел з такої проблеми, аналізу власного досвіду роботи в школі та цілеспрямованого дослідження проблеми учнівського травматизму у 85 закладах загальної освіти Рівненської, Волинської, Хмельницької, Львівської та Тернопільської областей описуються типи учнів, найбільш схильних до отримання чи завдання фізіологічних травм у закладах загальної освіти:

- нервово збудливі, емоційно нестійкі та схильні до частих змін настрою;
- допитливі з відсутністю необхідного життєвого досвіду;
- необізнані з правилами безпеки;
- невпевнені в собі;
- гіперактивні;
- гіпоактивні;

– неуспішні у традиційних видах навчальної, спортивної чи творчої діяльності з яскраво вираженою потребою самоствердження, підвищення чи підтримки свого соціального статусу, здебільшого хлопці;

- молодші школярі, батьки яких проявляють гіперопіку;
- молодші школярі, батьки яких проявляють гіпоопіку;
- учні із низьким рівнем моральної вихованості;
- учні, що захоплюються комп'ютерними іграми бойового характеру;
- учні у пригніченому, збудженому чи стресовому емоційному стані;
- діти православних сектантів із високим ступенем релігійного фанатизму.

Ключові слова: учні, заклади загальної освіти, індивідуальні особливості, схильність до отримання чи завдання фізіологічних травм.

Постановка проблеми. Конституція України (стаття 3) трактує життя людини, її здоров'я та безпеку як найвищу соціальну цінність, а згідно із провідними освітянськими документами (ЗУ «Про освіту» (стаття 26), ЗУ «Про освіту» (стаття 53, стаття 54), ЗУ «Про загальну середню освіту» (стаття 22)) важливим завданням освітнього процесу є збереження життя та здоров'я учнів.

Одним із напрямів збереження життя та здоров'я учнів є запобігання їх фізіологічному травматизму. Те, що загалом причиною фізіологічного травматизму учнів (як і працівників) є порушення санітарно-гігієнічних, технічних чи організаційних вимог – загальновідомий факт. Проте, окрім загальних причин, є й індивідуальні особливості школярів, що зумовлюють частоту

випадків травматизму. І саме знання цих особливостей вчителями, на наш погляд, є необхідною умовою профілактики отримання травм учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На соціальній значущості збереження здоров'я школярів шляхом превенції їх травматизму наголошує Н. Мальчикова, вважаючи, що вирішення такої проблеми знаходиться в граничній зоні між традиційною медициною, яка знає, що потрібно робити, і педагогічною наукою, що знає, як і кого слід навчати чи попереджувати [5].

На основі здійснення аналізу стану травматизму в закладах освіти Ю. Древаль та Я. Сичікова стверджують, що натеper проблема безпеки учнів набула пріоритетного значення [4].

Н. Дік наводить дані, що до травматизму схильні нервово збудливі, емоційно нестійкі та схильні до частих змін настрою учні [3].

В. Анісімовим виявлено, що часто причиною дитячого травматизму є допитливість з відсутністю необхідного життєвого досвіду [1].

В. Михальчук та С. Бондарь доводять залежність шкільного травматизму від обізнаності школярів з правилами безпеки [6].

В. Девілісов стверджує, що до травматизму схильні учні, які не впевнені в собі та ті, що перебувають у стресовому стані [2, с. 313–316].

Проте аналіз власного досвіду роботи в школі дає змогу стверджувати про необхідність ширшого висвітлення зазначеної проблеми.

Мета статті – виділити типи учнів, найбільш схильних до отримання чи завдання фізіологічних травм у закладах загальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Типи учнів, найбільш схильних до отримання чи завдання фізіологічних травм у закладах загальної освіти, виділено на основі аналізу власного досвіду роботи в школі та цілеспрямованого дослідження проблеми учнівського травматизму у 85 закладах загальної освіти Рівненської, Волинської, Хмельницької, Львівської та Тернопільської областей шляхом психолого-педагогічного спостереження, неформального спілкування з учнями та вчителями, аналізу родинних особливостей та діяльності учнів з подальшою статистичною обробкою даних.

Так, нами було помічено, що найбільш травмобезпечною і травмопричинною (часто травмуються самі та призводять до травм інших) категорією школярів є учні, які не досить самореалізовані у традиційних видах навчальної, спортивної чи творчої діяльності і мають яскраво виражену потребу самоствердження, підвищення чи підтримки свого соціального статусу, здебільшого хлопці.

Приклад 1. Павло – учень 8 класу, неуспішний у навчанні, фізично розвинутий, але спортом не займається; проживає з мамою і другим за рахунком вітчимою; мама належної уваги вихованню сина не приділяє – активно підробляє окултною діяльністю.

Випадок 1. Під час роботи на пришкільній ділянці зловив мишу і хотів кишеньковим ножом відрубати їй голову, однак влучив собі по руці і пошкодив сухожилля та вену.

Випадок 2. При вході до школи, не пропустивши, перед ним пройшов другокласник. Михайло дав йому запотиличника, той вдарився об одвірок та розсік брову.

Випадок 3. На перерві побив дев'ятикласника, наголошуючи: «Старший на рік, а слабак!».

Випадок 4. На шкільну вечірку приніс пиво, розпив його з двома однокласниками та ініціював бійку з учнями із паралельного класу.

Приклад 2. Влад – учень 7 класу, в навчанні неуспішний, фізично нерозвинутий, творчих обдарувань не проявляє, часто порушує дисципліну під час уроків; батьки активно займаються господарською діяльністю, належної уваги вихованню не приділяють.

Випадок 1. На пришкільній території під час перерви виліз на дерево, впав і зламав руку.

Випадок 2. Приніс до школи леза та провід і на перерві виготовляв саморобний кип'ятильник, яким планував користатись у класі. В процесі цього отримав глибоку різану рану пальця.

Випадок 3. Під час екскурсії до лісу, незважаючи на заборону, з однокласником збігав, штовхався, наввипередки з горба і підвернув ногу.

Приклад 3. Світлана – учениця 9 класу, в навчанні неуспішна, творчих обдарувань не проявляє; напівсирота, виховується бабусею.

Випадок 1. Вирішила вразити хлопців з класу – виготовила самопальний пристрій і принесла до школи. На перерві, стріляючи, отримала травму ока.

Випадок 2. Під час уроку практикантка зробила їй зауваження та поставила у приклад однокласницю. На перерві Світлана цю однокласницю вдарила в обличчя.

Приклад 4. Артем – учень 2 класу, в навчанні неуспішний, творчо необдарований, фізично розвинутий. Батьки проявляють полярні позиції у вихованні: батько – вимогливий, а мама все дозволяє.

Випадок 1. На перерві прийшов у клас до знайомого першокласника і з ним демонстрували один одному прийоми дзюдо, хоча ні один, ні другий на секцію дзюдо не ходять. Під час одного з кидків Артем вдарився головою об великий підвазонник на підлозі та отримав струс мозку.

Випадок 2. Виліз та сів на турнік біля школи, звідки впав і отримав забій спини.

Випадок 3. Після закінчення уроків, з'їжджаючи лежачи з ковзанки біля школи, розпоров руку об вмерзлу у лід металеву пряжку.

Приклад 5. Вадим – учень 8 класу, в навчанні неуспішний, фізично розвинутий; батьки активно займаються бізнесом, що пов'язаний із частими поїздками, і належної уваги сину не приділяють.

Випадок 1. Відбирав тістечка у молодших школярів, у разі відмови бив їх.

Випадок 2. На перерві програш своєї команди у футбол мотивував поганою грою воротаря і вдарив його.

Вважаємо, що підтвердженням схильності до травматизму неуспішних і нереалізованих у традиційних видах навчальної, спортивної чи творчої діяльності учнів є той факт, що у спеціалізованих ліцеях та гімназіях кількість випадків травматизму такого типу значно нижча, ніж у звичайних закладах загальної освіти.

Нами було помічено, що до травматизму схильні й ті учні, батьки яких проявляють гіпер- або гіпоопіку. Діти, чії батьки виявляють вдома гіперопіку, школу здебільшого сприймають як простір свободи і прагнуть скористатись відсутністю тотального нагляду. Особливо це стосується молодших школярів.

Приклад 1. Оля – учениця 2 класу. Переступила через огорожувальну стрічку навколо котловану біля водогінної труби, що прорвала, заглядала туди і впала – отримала забої і подряпини. Ходила по спинці лавки на території школи, впала і підвернула ногу.

Приклад 2. Ігор – учень 3 класу. Перелазив через шкільний паркан, впав, отримав забій спини. Перехилився через перила другого поверху – впав і отримав перелом руки та струс мозку.

Проте серед дітей, чії батьки проявляють гіперопіку, є й такі, що внаслідок цього не мають необхідних сформованих рухових навичок, що також стає причиною травматизму. Здебільшого це дівчата.

Приклад 1. Іванна – учениця 1 класу. Єдина дитина. До школи батьки чи бабуся водять за руку. Допомагають перевзуватись у змінне взуття, викладають на парту необхідне приладдя. Травмувалась на фізкультурі під час естафети через несформованість необхідних рухових навичок.

Приклад 2. Марія – учениця 2 класу. В дитинстві часто хворіла. Важко адаптувалась до школи. Перші два місяці сиділа за партою лише за умови присутності у школі мами чи бабусі. Вдома їй не дозволяли бігати та швидко рухатись, щоб не спітніла, не травмувалась. Підвернула ногу на перерві, коли однокласниці залучили її до рухливої гри.

Діти, чії батьки проявляють вдома гіпоопіку, мають несформовані уявлення про джерела небезпек, про небезпечні чинники, про необхідні стереотипи поведінки у небезпечних ситуаціях. Це характерне для дітей із неблагополучних сімей; сімей, активно зайнятих бізнесом, сімей трудових мігрантів. Такі діти часто потрапляють у травматичні чи травмонезбезпечні ситуації.

Приклад 1. Сергій – учень 2 класу. Батьки на заробітках. Виховується бабусею. На підмовляння шестикласників виходив за територію школи і просив у перехожих гроші на булочку та чай. Віддавав гроші шестикласникам, а ті купували цигарки, якими пригощали і його. Хотів перелізти з дерева на дах їдальні і впав.

Приклад 2. Уляна – учениця 1 класу. Мама народила її без чоловіка, активно зайнята влаштуванням особистого життя. Дівчинка гладила бродячого собаку на території школи, виявила у нього кліща, спробувала дістати. Собака її вкусив.

Приклад 3. Влад – учень 4 класу. Батьки випивають, дебоширять. Приніс з дому газового бало-

нчика і лякав дівчат. Біжучи за однією з дівчат, впав і розбив коліно. Планував з однокласником випробувати балончик на тваринах.

Було помічено також, що до завдання і отримання міжособистісних травм схильні діти, чії батьки не приділяють належної уваги їх моральному вихованню. Для них властиво сказати неправду, вдарити слабшого, спровокувати бійку, обізвати, особливо тих, хто має якісь фізіологічні вади чи особливості: повноту, веснянки, руде волосся, окуляри тощо.

Приклад 1. Марк – учень 1 класу. Під час гри у футбол через власну необережність впав і забруднився. Вчительці сказав, що його штовхнули хлопці. Вчителька не розбиралась і примусила хлопців просити вибачення. На перерві хлопці Марка побили.

Приклад 2. Владислав – учень 4 класу. Обізвав старшокласника «очкариком» і втік, а той наздогнав і вдарив.

Приклад 3. Ганна – учениця 3 класу. Однокласника із довгим волоссям дражила «бомжем», у результаті чого між ними виникла бійка.

Приклад 4. Юра – учень 2 класу. Дражнив однокласницю «двієчницею». Та у відповідь вдарила його по голові указкою.

До завдання міжособистісного травматизму схильні і діти, які часто грають у жорстокі комп'ютерні ігри бойового характеру. У них нівелюються навіть раніше засвоєні гуманні орієнтири, процес їх морального виховання ускладнюється. Для них характерним є вдарити чи штовхнути, щоб довести незгоду з чимось чи правильність своїх переконань.

Приклад 1. Ілля – учень 1 класу. Безконтрольно грає в комп'ютерні ігри. Вдарив чергового однокласника, коли той сказав, щоб витер після себе дошку, на якій малював персонажа гри.

Приклад 2. Артемій – учень 5 класу. Під час уроку грав на телефоні, сховавши його під парту. Однокласниця повідомила про це вчителя. Під час перерви Артемій вдарив дівчину кулаком.

Також було виявлено, що часто жертвами травматизму стають учні, які перебувають у пригніченому чи збудженому емоційному стані. Типовими причинами таких станів є: несприятливе родинне середовище (конфлікти в сім'ї, розлучення батьків і т. п.), моральне цькування в класному колективі, тривалі переживання з якогось приводу, отримання поганої відмітки, відсутність можливості у досягненні бажаної цілі і т. ін.

Приклад 1. Учень із низьким соціальним статусом, жертва постійних насмішок через перебування у стресовому стані травмувався за верстатом у майстерні.

Приклад 2. Учениця із неблагополучної родини після чергового сімейного конфлікту перебувала у стресовому стані, який проявлявся у загальмова-

ності психомоторних реакцій і через це травмувалася під час уроку фізкультури.

Приклад 3. Після незадовільної оцінки за контрольну роботу та жорсткої критики її особи учителем учениця спровокувала сварку з відмінницею та вдарила її.

Також у процесі дослідження підтвердилося помічене під час роботи в закладі загальної освіти: часто до завдання міжособистісного травматизму схильні діти православних сектантів, причому ступінь схильності прямо пропорційний ступеню релігійного фанатизму батьків. Вважаємо, що це пов'язане з примусовим нав'язуванням (без необхідної мотивації і переконань) добродесних стереотипів поведінки. Внаслідок цього у дітей зріє внутрішній протест, який у закладі освіти проявляється у завданні травматизму іншим.

Приклад 1. Ілля – учень 5 класу, вчиться погано, фізично розвинутий. Виховується у сільській багатодітній сім'ї. Регулярний учасник бійок. Підставив однокласнику ніжку на сходах – той впав і розбив носа. Підняв і з силою посадив другокласника на металеву смітницю – той отримав забій стегових ділянок.

Приклад 2. Марк – учень 3 класу. Обоє батьків мають вищу освіту, сім'я матеріально забезпечена. Відбирав у першокласників тістечка. Провокував бійки серед однокласників, поширюючи неправдиву інформацію, а коли починався конфлікт, біг по вчительку чи завуча, за що потім був побитий однокласниками.

Приклад 3. Тетяна – учениця 8 класу. З багатодітної сім'ї. Регулярно конфліктує з однокласниками, грубо обзиває їх. Б'є молодших школярів.

Зазначимо, що у контексті досліджуваної проблеми нами було проаналізовано велику кількість випадків фізіологічного травматизму учнів, однак приклади, що наведені вище, є типовими для закладів загальної освіти – у різних модифікаціях вони постійно повторюються.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі аналізу літературних джерел із зазначеної проблематики, власного досвіду роботи в школі та цілеспрямованого дослідження проблеми учнівського травматизму можна виокремити такі типи учнів, найбільш схильних до отримання чи завдання фізіологічних травм у закладах загальної освіти:

- нервово збудливі, емоційно нестійкі та схильні до частих змін настрою;
- допитливі з відсутністю необхідного життєвого досвіду;
- необізнані з правилами безпеки;
- невпевнені в собі;

- неуспішні у традиційних видах навчальної, спортивної чи творчої діяльності із яскраво вираженою потребою самоствердження, підвищення чи підтримки свого соціального статусу, здебільшого хлопці;

- молодші школярі, батьки яких проявляють гіперопіку;

- молодші школярі, батьки яких проявляють гіпоопіку;

- учні із низьким рівнем моральної вихованості;

- учні, які захоплюються комп'ютерними іграми бойового характеру;

- учні у пригніченому, збудженому чи стресовому емоційному стані;

- діти православних сектантів із високим ступенем релігійного фанатизму.

Через недостатню дослідженість зазначеної проблеми ми не претендуємо на вичерпність її висвітлення. Більше того, ми переконані, що ця проблема повинна стати предметом ширшого педагогічного дискурсу, кроком до чого і є ця публікація. Також вважаємо, що проблемі профілактики учнівського фізіологічного травматизму слід приділяти більше уваги як у системі вищої педагогічної, так і у системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Анисимов В.З. Классификация детского травматизма. Какой ей быть? *Ортопедия, травматология и протезирование*. 2006. № 1. С. 63–65.
2. Девисиллов В.А. Охрана труда. Москва : ФОРУМ: ИНФРА-М. 2003. 400 с.
3. Дик Н.Ф. Безопасность образовательного процесса и охрана труда в школе, лицее. Ростов-на-Дону : Феникс. 2007. 344 с.
4. Древаль Ю.Д., Сичикова Я.О. Аналіз стану виробничого травматизму в закладах освіти як основа вдосконалення культури охорони праці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. № 2 (6). С. 58–64.
5. Мальчикова Н.В. Детский травматизм: его причины и профилактика. *Грани педагогики безопасности* : материалы всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 25 апреля 2014 г. / сост. и общ. ред. А.Н. Павловой; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». Екатеринбург, 2014. С. 65–68.
6. Михальчук В.М., Бондарь С.О. Шкільний травматизм: особливості формування безпечної поведінки серед учнів як основи удосконалення принципів профілактики. *Економіка і право охорони здоров'я*. 2017. № 2 (6). С. 58–64.

Hlinchuk Yu. Individual features of students, what determines the frequency of cases of physiological injury

The article highlights the problem of maintaining the health of students during the educational process. It is emphasized that according to the Constitution of Ukraine (as a fundamental state legal document), human life, health and safety are the highest social value, and according to the main documents in the field of education (Law of Ukraine "On Education", Law of Ukraine "On General secondary education"), an important task of the educational process is to preserve the lives and health of students.

It is noted that one of the ways to save the lives and health of students is to prevent their physiological injuries. It is stated that in general the cause of physiological injuries of students is a violation of sanitary, technical or organizational requirements, however, in addition to general reasons, there are individual characteristics of students that determine the frequency of injuries. And the very knowledge of these features by teachers is a necessary condition for the prevention of injuries by students.

Based on the analysis of available literature sources on this problem, analysis of own experience in school and purposeful research of the problem of student injuries in 85 general education institutions of Rivne, Volyn, Khmelnytsky, Lviv and Ternopil regions, the types of students most prone to receiving or inflicting physiological injuries in general education institutions are described:

- nervously excitable, emotionally unstable and prone to frequent mood swings;*
- inquisitive with a lack of necessary life experience;*
- unfamiliar with safety rules;*
- insecure;*
- unsuccessful in traditional types of educational, sports or creative activities with a pronounced need for self-affirmation, promotion or maintenance of their social status, mostly boys;*
- younger students whose parents show hyperopia;*
- younger students whose parents show hypo-care;*
- students with a low level of moral education;*
- students who are fond of computer games of a combat nature;*
- students in a depressed, excited or stressed emotional state;*
- children of Orthodox sectarians with a high degree of religious fanaticism.*

Key words: *students, general education institutions, individual features, propensity to receive or inflict physiological injuries.*

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.20>**А. А. Дробін**

кандидат педагогічних наук,
методист науково-методичної лабораторії природничо-математичних дисциплін
Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського

ТЕХНОЛОГІЯ ВІДБОРУ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЗНАНЬ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено одному з найактуальніших питань сучасної дидактики – проблемі формування природничо-наукової компетентності здобувача освіти закладу загальної середньої освіти. У статті розглянуто наявні підходи до визначення структури природничо-наукової компетентності та запропоновано її розгляд як чотирикомпонентної структури, що являє собою єдність когнітивного, діяльнісного, особистісного та мотиваційного складових компонентів. Кожному компоненту структури природничо-наукової компетентності надано загальну характеристику. Більш детально розглянуто когнітивний компонент природничо-наукової компетентності, який внаслідок його різномірного та диференціального характеру має дискретну природу, що передбачає поділ навчального матеріалу на окремі структурні елементи знань. У статті показано, що під структурним елементом знань розуміють логічно завершену порцію інформації та показано, що розбиття навчального матеріалу на структурні елементи знань дає змогу диференціювати навчальний матеріал і скласти зміст наскрізних змістових траєкторій когнітивного складника природничо-наукової компетентності.

Відбір структурних елементів навчального матеріалу (поняття, явища, закони, теорії, принципи, ідеї, методи, моделі) когнітивного компонента природничо-наукової компетентності у статті пропонується реалізувати через технологію, яка ґрунтується на основі логіко-дидактичного підходу до формування навчального матеріалу, зміст якого розглянуто у статті.

Матеріалом для проведення логіко-дидактичного аналізу у дослідженні визначається наскрізна змістова траєкторія, яка розглядається як комплексне тематичне поняття, яке містить сукупність взаємозв'язаних предметних понять, теорій, законів, методів, принципів природничих наук, що характеризують сторони середовища проживання людини. Логіко-дидактичний аналіз матеріалу розглядається як триетапна послідовність дій, окреслених відповідними цілями та завданнями. Ці етапи передбачають цілепокладання, логіко-змістовий аналіз, методичний аналіз. У статті зазначено, який продукт очікується в результаті реалізації технології відбору структурних елементів знань когнітивного компонента природничо-наукової компетентності, та окреслені шляхи подальшого розвитку такої проблематики.

Ключові слова: природничо-наукова компетентність, когнітивний компонент, структурний елемент знань, логіко-дидактичний підхід, наскрізна змістова траєкторія, освітня галузь «Природознавство».

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної школи відповідно до концепції Нової української школи [6], положень Закону України «Про освіту» передбачає «всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [3]. Їх реалізація згідно з Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складниках змісту базової і повної загальної середньої освіти» [2]. Однією з освітніх галузей, визначених Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, є

освітня галузь «Природознавство». «Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової частини загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування природничо-наукової компетентності займалися Л.П. Величко [1], Т.М. Засєкіна [4], В.Р. Ільченко [7; 12], Т.Н. Каранова [5], Л.В. Непорожня [8; 9], Г.А. Папуткова [10] та інші, які досліджували структуру та зміст природничо-наукової компетентності. Проте динаміка глобальних трансформаційних процесів – розвиток науки, техніки, суспільних та економічних відносин, що відбуваються у світі, висувають нові вимоги до системи освіти, які спричиняють необхідність змін у структурі та змісті освіти, у тому

числі і природничої. Тому є нагальна потреба дослідити закономірності структури природничо-наукової компетентності і обґрунтувати технологію відбору структурних елементів знань її когнітивного складника.

Тому головною **метою** цієї **роботи** є обґрунтування технології відбору структурних елементів знань когнітивного складника змісту природничо-наукової компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Є різні підходи до визначення структури природничо-наукової компетентності. Так, Л.В. Непорожня [9] структурує природничо-наукову компетентність через компоненти навчально-виховного процесу; Г.А. Папуткова [10] розглядає природничо-наукову компетентність через узагальнені способи дій, особистісні, ціннісні якості та практичну спрямованість; Л.П. Величко [1] komponує природничо-наукову компетентність через сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, способів особистісної чи соціально значущої продуктивної діяльності щодо кола об'єктів; Т.Н. Каранова [5] природничо-наукову компетентність розглядає через структурні елементи: ціннісний, когнітивний (знаннєвий), діяльнісний. У контексті нашого дослідження ми пропонуємо розглядати природничо-наукову компетентність як чотириелементну (компонентну) структуру:

- когнітивний компонент, який передбачає володіння сукупністю знань, які формують зміст природничо-наукової компетентності з проєкцією на практичну діяльність;

- діяльнісний компонент визначає практичне й оперативне застосування знань, тобто сукупність умінь і навичок розв'язувати практичні задачі з використанням природничо-наукових знань, здатність їх застосування в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях;

- особистісний компонент являє собою сукупність індивідуально-психологічних якостей і здібностей здобувача освіти, що проявляється в усвідомленні необхідності постійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення, від яких залежить рівень сформованості умінь і навичок;

- мотиваційний компонент за змістом є сукупністю мотивів вивчення природничо-наукових дисциплін, який характеризується потребою і прагненням опанувати загальнокультурні і предметні компетенції з подальшим усвідомленням їх використання у процесі навчання для досягнення особистісного успіху в освітній діяльності.

Пропонована чотириелементна структура компетентності являє собою єдність складових елементів – когнітивного, діяльнісного, особистісного та мотиваційного.

Зупинимось більш детально на когнітивному компоненті природничо-наукової компетентності. Цей компонент є різнорівневим: певна його

складова частина допускає засвоєння знань на початковому рівні (ознайомлення), інша, фундаментальна, вимагає розуміння сутності. Тому для диференціації навчального матеріалу весь його обсяг ми поділяємо на окремі структурні елементи знань, розуміючи під елементом знань логічно завершену порцію інформації. Кожний елемент знань належить до однієї із визначених категорій: поняття, теорія, принцип, модель, метод, закон. Розбиття навчального матеріалу на структурні елементи знань і побудова графічних схем взаємозв'язку між ними дає змогу диференціювати навчальний матеріал за важливістю, що становить зміст наскрізних змістових траєкторій когнітивного складника природничо-наукової компетентності.

Технологію відбору елементів навчального матеріалу (поняття, явища, закони, теорії, принципи, ідеї, методи, моделі) когнітивного компонента природничо-наукової компетентності ми пропонуємо здійснити на основі логіко-дидактичного підходу до формування навчального матеріалу.

Обґрунтування цього підходу та практичну реалізацію технології логіко-дидактичного аналізу навчального матеріалу здійснила Л.М. Пермінова [11]. «Логіко-дидактичний підхід – наукова методологія (онтологія процесу навчання), що системно обґрунтовує закономірності і принципи дидактичної (як взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, що має свою специфіку в прискореному оволодінні змістом людської культури як інформації) організації та реалізації освітнього процесу з метою розвитку в учнів логічного мислення як компетентного володіння мовами наук, взятого в єдності інформаційно-логічної грамотності (бо логіка не має свого предметного змісту) і логічної культури. Засобом навчання виступає специфічне джерело інформації – шкільний підручник, в якому знання зафіксовано у вигляді педагогічно/дидактично адаптованої системи – навчального матеріалу» [11, с. 22].

Ми поділяємо погляди Л.М. Пермінової щодо логіко-дидактичного підходу до структури та змісту навчального матеріалу та пропонуємо реалізувати його у нашому дослідженні у визначенні змісту когнітивного складника природничо-наукової компетентності.

Матеріалом для реалізації логіко-дидактичного аналізу є наскрізна змістова траєкторія. Під наскрізною змістовою траєкторією ми розуміємо комплексне тематичне поняття, яке містить сукупність взаємозв'язаних предметних понять, теорій, законів, методів, принципів природничих наук, що характеризують сторони середовища проживання людини. Таким чином, наскрізна змістова траєкторія у формуванні природничо-наукової компетентності – це характеристичний рівень «середовища проживання людини».

Для аналізу ми визначаємо цілі та мотиви вивчення вибраної наскрізної змістової траєкто-

рії, виділяємо понятійний апарат, методи реалізації траєкторії, логічні і змістові обґрунтування застосування того чи іншого методу, розкриваємо сферу застосування вивченого матеріалу, підбираємо засоби формування понятійного апарату наскрізної змістової траєкторії і методів застосування цього апарату для природничих наук у їх інтегративній формі, розробляємо систему оцінювання досягнутих результатів з формування природничо-наукової компетентності.

Логіко-дидактичний аналіз матеріалу ми пропонуємо розглядати як триетапну послідовність дій, окреслених відповідними цілями та завданнями.

1. Цілепокладання. Метою цього етапу є осмислення початкових педагогічних умов і нормативної бази формування когнітивного складника природничо-наукової компетентності. Завданнями цього етапу є:

- вивчення нормативних документів: Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програм «Фізика і астрономія», «Біологія і екологія», «Хімія», «Географія», «Природничі науки» (структура, призначення та зміст кожного розділу програми, наскрізних змістових траєкторій і т. ін.);

- аналіз змісту шкільних підручників;
- вивчення інструктивно-методичних рекомендацій МОН щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у поточному навчальному році;

- визначення повноти сформованості змісту навчального матеріалу кожної наскрізної змістової траєкторії когнітивного складника природничо-наукової компетентності;

- формулювання мети та завдань навчання, встановлення рівнів засвоєння знань, формування умінь та навичок, виявлення можливостей розвиваючого навчання;

- вивчення вимог до рівня навчальних досягнень здобувачів освіти відповідно до нормативних вимог оцінювання.

2. Логіко-змістовий аналіз. Метою цього етапу є встановлення змісту і логічної організації когнітивного складника природничо-наукової компетентності. Завданнями є:

- визначення елементів знань, виділення фундаментальних, основних та допоміжних елементів;

- визначення доцільності введення елементів знань до змісту навчального матеріалу наскрізної змістової траєкторії;

- виявлення логічної структури елементів знань, їх зв'язків та відношень, їх достатності для повноти формування кожної наскрізної змістової траєкторії.

3. Методичний (дидактичний) аналіз. Метою цього етапу є проектування дидактичного циклу, відбір і розробка дидактичного забезпечення фор-

мування кожної наскрізної змістової траєкторії. Завданнями є:

- формулювання цілей формування кожної наскрізної змістової траєкторії з урахуванням особливостей здобувачів освіти;

- забезпечення необхідного і достатнього рівнів науковості і строгості вивчення теоретичного матеріалу;

- виділення шляхів і засобів впливу на мотивацію здобувачів освіти щодо опанування кожної наскрізної змістової траєкторії;

- визначення та обґрунтування засобів забезпечення наочності і доступності навчального матеріалу;

- виділення мінімально необхідної та достатньої сукупності засвоєних елементів знань для розуміння змісту наскрізної змістової траєкторії;

- визначення засобів діагностики рівня навчальних досягнень здобувачів освіти відповідно до нормативних вимог оцінювання;

- вибрання форм та засобів організації диференціації та індивідуалізації навчання.

Таким чином, логіко-дидактичний аналіз є системоутворюючим фактором організації формування когнітивного складника природничо-наукової компетентності. На основі логіко-дидактичного аналізу моделюється методична система формування природничо-наукової компетентності, визначаються цілі та завдання цієї системи, відбирається зміст та логічна побудова навчального матеріалу кожної наскрізної змістової траєкторії, організовується практична діяльність педагога та здобувача освіти.

Перевірка рівня засвоєння елементів знань здійснюється за визначеними для когнітивного компонента природничо-наукової компетентності Державним стандартом та навчальними програмами змістовими категоріями: «називає», «наводить приклади», «знає», «пояснює», «розуміє», «розрізняє».

Результатом застосування логіко-дидактичного аналізу до навчального матеріалу є: інтегровані таблиці змісту навчального матеріалу, що містять структурні елементи знань з фізики, хімії, біології, географії, екології, астрономії, загальнонауковий компонент, структурно-логічні схеми наскрізних змістових траєкторій, перелік дидактичного забезпечення.

Висновки і пропозиції. Формування природничо-наукової компетентності є комплексним багаторівневим процесом, який вимагає виваженого наукового підходу. Його результативність прямо залежить від змісту когнітивного складника, який є основою природничо-наукової компетентності. Тому удосконалення змісту когнітивного складника та технології цього процесу мають велике практичне значення.

Перспективними напрямками подальшого розвитку цього питання є удосконалення самої техно-

логії шляхом її перевірки та подальші дослідження щодо формування структури та змісту когнітивного складника освітньої галузі «Природознавство».

Список використаної літератури:

1. Величко Л.П. Предметні компетенції з хімії: перше наближення. *Біологія і хімія в школі*. 2011. № 4. С. 10–13.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.
3. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
4. Засекіна Т.М. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні фізики в основній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 127. С. 59–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_127_17.
5. Каранова Т.Н. Естественнаучная компетентность как основа формирования картины мира школьника / Т.Н. Каранова, Н.С. Азизова. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2018. № 7–8 (23–24). С. 37–44.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://rada.info/upload/users_files/40056237/67b40ec1a991c1ef45dbadc1a9ae339b.docx.
7. Методика навчання природознавства в старшій школі : методичний посібник / К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
8. Непорожня Л.В. Методичні особливості формування природничо-наукової компетентності старшокласників на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 96–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkrp_ped_2016_22_32.
9. Непорожня Л.В. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 204 с.
10. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе : дис. ... докт. пед. наук : специальность: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Нижний Новгород, 2008. 379 с.
11. Перминова Л.М. Логико-дидактический подход к обучению. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 18–25.
12. Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи : посібник / Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. та ін. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 320 с.

Drobin A. Technology of selection of structural elements of knowledge of the cognitive component of natural scientific competence

The article is devoted to one of the most pressing issues of modern didactics – the problem of the formation of the natural science competence of an applicant for an education in a general secondary education institution. The article examines the existing approaches to determining the structure of natural science competence and suggests its consideration as a four-component structure, which is a unity of cognitive, activity, personal and motivational components. Each component of the structure of natural science competence is given a general characteristic. The most detailed consideration is given to the cognitive component of natural science competence, which due to its multilevel and differential nature has a discrete nature, providing for the division of educational material into separate structural elements of knowledge. The article shows that the structural element of knowledge is understood as a logically complete piece of information and it is shown that the division of educational material into structural elements of knowledge allows differentiating educational material and compiling the content of cross-cutting content trajectories of the cognitive component of natural science competence.

The selection of structural elements of educational material (concepts, phenomena, laws, theories, principles, ideas, methods, models) of the cognitive component of natural science competence in the article is proposed to be implemented through a technology based on a logical-didactic approach to the formation of educational material, the content of which is discussed in the article.

The material for conducting logical-didactic analysis in the study defines a cross-cutting semantic trajectory, which is considered as a complex thematic concept, including a set of interrelated subject concepts, theories, laws, methods, principles of natural sciences that characterize the aspects of the human environment. Logical and didactic analysis of the material is considered as a three-stage sequence of actions determined by the corresponding goals and objectives. These stages include goal-setting, logical analysis, methodological analysis. The article indicates the product expected as a result of the implementation of the technology of selection of the structural elements of knowledge of the cognitive component of natural science competence and the outlined ways for the further development of this issue.

Key words: *natural science competence, cognitive component, structural element of knowledge, logical-didactic approach, end-to-end semantic trajectory, educational area “Natural Science”.*

УДК 734:374–053.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.21>

Н. Г. Кьон

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії музики і вокалу
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Тун Лінґе

аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК СПІВУ В ШКОЛЯРІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються актуальні питання розвитку музичних здібностей і навчання школярів співу в умовах колективних форм музикування на уроках музичного мистецтва. Викладено дані наукових джерел, в яких засвідчено, що в значній кількості першокласників відсутні здатність до координації слуху і голосу та навички співочого інтонування. Проаналізовано чинники такого становища, серед яких – низька ефективність реалізації принципу наступності і безперервності музичного виховання дітей дошкільного й шкільного віку, а також недостатня педагогічна увага музичних працівників дошкільних освітніх закладів до індивідуальної роботи з дітьми, які не здатні самостійно набути координації сприйнятого звуку та його відтворення голосом.

Схарактеризовано чинники виникнення проблем у музичному розвитку дитини, зумовлені її індивідуальними психофізіологічними та вокально-анатомічними особливостями.

Визначено проблеми, типові для шкільного етапу музичного виховання школярів: відсутність умов для індивідуально-корекційної роботи із школярами, які її потребують, потреба вдосконалення системи формування співочих навичок за принципами системності, послідовного ускладнення, всебічного і якісного опрацювання певного інтонаційного матеріалу в пісенно-ігрових формах.

Акцентовано на гарантованому досягненні успіху в їх подоланні за умов застосування методів і прийомів, які відповідають особливостям психофізіологічного стану й природного голосового регістру учнів. Розглянуто методи розвитку ладового почуття в єдності з формуванням співацьких навичок, успішно апробовані в угорській, болгарській та українській практиці, застосування яких має сприяти підвищенню ефективності навчання співу школярів молодших класів на уроках музичного мистецтва.

Наведено приклади застосування музичних вправ із власного досвіду авторів статті, що спрямовані на формування співочих навичок та узагальнення їх інтонаційної структури в ігровій формі в музично-теоретичних поняттях, що стає заставою довольного застосування набутих навичок у різноманітних формах музичної діяльності.

Ключові слова: *учні молодших класів, учитель музичного мистецтва, розвиток ладового почуття; формування навичок співу, принципи системності і наступності.*

Постановка проблеми. У державних документах головною метою дисципліни «Музичне мистецтво» в загальноосвітній системі музичного виховання визначено прищеплення школярам здатності до сприйняття й особистісно-ціннісного ставлення до музики як невід'ємної частини духовного життя народу, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні засобами музичного мистецтва [1; 2; 5].

Отже, завдання підготовки майбутніх учителів до викладання музики розуміємо як формування в них здатності до всебічного музичного виховання школярів як освічених і активних любителів музики, здатних як до сприйняття музичного мистецтва, так і до активного музикування в різних видах музичної діяльності, серед яких спів як найбільш демократичний вид відіграє найбільш значущу роль. Важливим на шляху вирішення цих

завдань є всебічний розвиток музичних здібностей учнів, поза чим емоційно адекватне сприйняття й переживання художньо-образного змісту творів, а також оволодіння навичками співу стають неможливими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці різних епох і культур зазначали, що музичне мистецтво відіграє надзвичайно важливу в духовному становленні дітей, впливаючи на їхнє світосприйняття, моральні, етичні й художньо-естетичні уявлення, розвиток розумових і творчих здібностей. Серед них – Аристотель, Конфуцій, Е. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Григорій Сковорода, М. Лисенко, Д. Кабалевський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Сучасні науковці одностайно стверджують, що спів є видом музикування, який особливо інтенсивно впливає на емоційний та інтелек-

туальний розвиток особистості на всіх рівнях її організації – фізіологічному, психологічному, соціокультурному, індивідуально-характерологічному. Психологічні дослідження Л. Бочкарьова, Б. Теплова, О. Леонтєва, Л. Венгера, а також педагогічний досвід А. Маслоу, І. Пономарькова, В. Белобородової, А. Луканина та ін. підтверджують можливість успішного розвитку музичних здібностей і формування навичок співу в кожній дитині. Натомість, як показує практика, значна частка школярів приходить до школи, не володіючи елементарними навичками вокального інтонування, а якість співу більшості учнів, здатних співати, не відповідає критеріям художньої виразності й чистого інтонування.

Мета статті – виявлення чинників недоліків нинішньої системи музичної освіти стосовно розвитку музичних здібностей і формування в школярів виконавсько-співацьких навичок та обґрунтування організаційних форм і методів, які мають сприяти подоланню наявних у цій галузі проблем.

Виклад основного матеріалу. Проблеми формування в школярів навичок співу завжди хвилювали музичну педагогіку. Нагадаємо, що впродовж XIX – першої половини XX століття музичні заняття були власне уроками співу, що пояснювалося значущістю співочих традицій у слов'янській музичній культурі. Тому не випадково М. Лисенко, М. Леонтович, К. Ушинський, С. Танєєв та інші діячі музичного мистецтва і педагоги вважали, що змістовим центром загальної музичної просвіти має стати спів.

Аналіз здобутків видатних науковців і просвітильників – Б. Асаф'єва, Б. Яворського – також засвідчує, що вони наполягали на значущості в музичному вихованні учнів поряд з удосконаленням музичного сприйняття, залучення до активних форм музикування і стимуляції творчої активності, як шляху до всебічного розвитку й збагачення духовного життя школярів через залучення до різних видів музичної діяльності [3].

Натомість із середини XX століття значною мірою завдяки ідеям і творчій енергії Д. Кабалевського та його послідовників провідною формою навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва вважається розвиток музичного сприйняття школярів, тому цьому аспекту музичного виховання учнів приділяє головну увагу сучасна музична педагогіка. При цьому, на жаль, важлива роль навчання співу як найбільш демократичного способу залучення школярів до активної музично-виконавської діяльності відійшла на задній план [4].

Серед чинників недостатньої ефективності шкільної практики формування співочих навичок у школярів є й певні фактори об'єктивного характеру, а саме: значні розбіжності в рівні розвитку музичних і співочих здібностей дітей, які прихо-

дять до школи, значна кількість яких – це так звані «гудошники», тобто діти, в яких відсутня координація між слуховим враженням від сприйнятого звуку і його відтворенням голосом. Ці учні, як правило, замість того, щоб інтонувати мелодію, скандують текст пісень [7]. Їх наявність, за нашими даними, становить серед учнів першого класу від 18% до 25%, що свідчить про серйозні прорахунки в здійсненні всебічного музичного виховання дітей у закладах дошкільної освіти, а також про те, що між школою і дитячим садком дуже слабо реалізується принцип наступності в розвитку музичних здібностей і навченості співу дітей [6]. Відповідно до програмних вимог саме в дитячих садках існують порівняно сприятливі умови для музичного розвитку кожної дитини: по-перше, музичні заняття в дитячих садках відбуваються мінімум 2 рази на тиждень; крім того, державною програмою передбачено варіювання видів занять – колективних, у яких бере участь вся група, малими групами – від 4 до 12 дітей, індивідуальних, в яких можуть брати участь 1–3 дитини [2]. Це дає змогу музичному працівнику приділяти індивідуальну увагу дітям, які її потребують, і сприяти розвитку музичних і співочих задатків кожної дитини. Натомість, як показує практика, в більшості дошкільних закладів акцентують на підготовці і проведенні свят, а цілеспрямованому музичному розвитку дітей, особливо тих, які потребують допомоги в подоланні так званого (за Б. Тепловим) «часткового гальма», що заважає стихійному розвитку в них співацьких вмінь і музичного слуху, належна увага не приділяється [8].

Зрозуміло, що в шкільних умовах подолати проблеми в музичному розвитку таких дітей надзвичайно складно: в умовах класно-урочного навчання індивідуальну увагу школярам, які її потребують, приділити фактично неможливо. Намагаючись подолати проблему колективного співу за наявності в класі учнів, які не здатні інтонувати, вчителі в одних випадках припускають поєднання співу всього класу, очікуючи, що поступово діти, які не інтонують, почнуть інтонувати під впливом інших, «співочих» школярів. Однак на практиці це призводить до низької якості загального звучання й негативних вражень загалу школярів від такого «виконання» пісень.

Враховуючи це, інші вчителі просять учнів, що не інтонують, мовчати, посидіти тихенько, щоб не заважати іншим. Ясно, що при цьому виникають негативні наслідки такого «навчання» для цих школярів, по-перше, в них формується впевненість, що вони музично не здібні і музика – це не для них, по-друге, просто сидіти діти не можуть, тому знаходять собі інші заняття і виключаються з навчального процесу, тим самим лишаючись змоги навчитися співати. Крім того, значна частка з цих школярів належить до гіперактивних дітей і

тому проявляє свою активність у зовнішніх діях, заважаючи таким чином концентрації уваги всього класу на виконанні музичних завдань, які потребують зосередженості, «вслухування», запам'ятовування мелодії, здійснення самоконтролю тощо. Отже, надзвичайно важливо винайти такі методи, які дадуть змогу досягати успішного навчання співу всіх школярів, незалежно від рівня їхнього актуального вокального розвитку.

Отже, нагальне завдання музичної педагогіки – винахід комплексу методів і прийомів, які допоможуть вчителями музичного мистецтва у вирішенні зазначених проблем, забезпечення системності складного процесу на засадах внутрішньо-предметних зв'язків і міждисциплінарної координації [9; 10].

Звернемо спочатку увагу на формування основоположної для оволодіння співочими навичками здатності – налагодження координації між слуховим сприйняттям і голосовими проявами, тобто на формування умовного рефлексу «чую – повторюю голосом». Детальне висвітлення психолого-фізіологічного підґрунтя феномена порушення природного перебігу налагодження такої координації викладено в різних працях [6; 8], тому звернемо увагу тільки на те, що в пошуку ефективних методичних прийомів вирішення цієї проблеми важливо враховувати тип темпераменту і нервової системи, а також природний регістр дитячого голосу.

Так, у заняттях із «гіперактивними» учнями важливого значення набувають методи релаксації, спрямовані на позбавлення школярів психологічного перенапруження і м'язової скрутості, чому сприяє розучування мелодій, які потребують спокійного, співучого інтонування. У роботі з дітьми іншого типу, зі «слабкою» нервовою системою, яким властиві млявість, підвищена втомлюваність, доцільно використовувати різноманітні способи стимуляції емоцій, підвищення тону м'язів, виконання пісень бадьорого характеру тощо. Корисним для всіх «гудошників» буде залучення до підготовчо-голосових вправ звуко-наслідувального характеру (злітає ракета, гуде джміль, кує зозуля, пищить кошеня тощо), які дадуть їм відчуття користування новим діапазоном свого голосу, вправ на концентрацію слухової уваги (наприклад, слухання й повторення послівки-дражнилки із закритими очима), спів із рухами рук, які моделюють звуковисотний малюнок мелодії тощо [6; 7; 9].

Надзвичайно важливо, що, як свідчать праці Д. Огороднова, Г. Стулової, О. Полякової та інших науковців, своєрідність вокальних задатків дітей і їх поділ на високі, середні і низькі, як за діапазоном, так і за тембровим забарвленням, проявляється вже в дошкільному віці. Отже, цей фактор також треба враховувати, наприклад, шляхом

розучування вправ-ігор діалогічного характеру, в якій учням із розвиненими вокальними навичками доручається «запитання» – більш складний фрагмент мелодії, а іншим – фрагмент-відповідь в обмеженому діапазоні тощо.

Завдання наступного етапу оволодіння навичками інтонування школярів полягає в засвоєнні поспівок, які являють собою базові ладово-еталонні співвідношення і втілюються в типових інтонаційно-мелодичних зворотах, інтервальних відстанях між звуками. Акцентуємо, що оволодіння школярів здатністю точного (чистого) інтонування базується на навичках якісного звукоутворення, поєднаних із зміцненням відповідних внутрішніх слухових уявлень юного співака. Отже, формування якісних фонаційно-співочих навичок у школярів потребує від педагога спеціальної уваги і продуманої системи їх засвоєння, в якій було б забезпечено принципи доступності інтонаційного матеріалу школярам, його послідовного ускладнення, відповідності віковим особливостям сприйняття і навченості дітей, зокрема задоволення їх потреби в активній руховій, ігровій діяльності, вільного прояву природної емоційності.

Аналіз сучасних програм із музичного мистецтва показує, що ці вимоги враховуються неповною мірою, що значно знижує ефективність розвитку музичних здібностей і співацьких навичок у школярів. Натомість у світовій практиці та досвіді українських педагогів є методики, які забезпечують ефективне вирішення проблеми розвитку музичного слуху і навчання співу всіх без винятку дітей. Це, зокрема, методика угорського композитора і педагога З. Кодаї, створена в межах концепції національного музичного виховання [11], методика розвитку ладового слуху й навичок вокального інтонування Б. Тричкова, в основі якої лежить застосування «стовбиці», а також методична система музично-естетичного виховання дітей 4–7 років, розроблена і апробована впродовж 20-річної експериментальної роботи колективом ДМШ № 4 м. Одеси під керівництвом Ю.О. Полянського, завідувача кафедри наукових основ музичної освіти Київської музичної академії (на той час – консерваторії) [6].

Схарактеризуємо найбільш важливі ідеї зазначених методик та перспективи їх адаптації і застосування в сучасній школі на уроках музичного мистецтва.

Аналіз методики З. Кодаї показує, що її важливим здобутком є узагальнення багатовікового досвіду навчання співу від Г. д'Ареццо, Е. Шева, Д. Кервена, Р. Вебера, Дж. Спенсера до А. Хунгера (Німеччина, ХХ ст.) та розроблення методики впровадження ідей релятивного сольфеджування на засадах національно-пісенної основи. Не вдаючись у всі деталі вживання цієї методики, звернемо увагу на ідеї, які вважаємо цінними з огляду

на їх значущість у навчанні співу кожного учня в умовах класно-урочної системи. Перш за все, це використання на початковому етапі навчання співу народнопісенного матеріалу як інтонаційного базису, на підґрунті якого уможлиблюється залучення дітей до класичної, зокрема сучасної музики в її різних жанрах і стилях. Система таких поспівок та ігор-пісень була розроблена в Угорщині на основі дитячого фольклору в національно-типових ладових утвореннях.

Надзвичайно плідним стало застосування принципу послідовного ускладнення ладово-інтонаційних зворотів та їх міцного засвоєння в різноманітних вокально-ігрових формах. Акцентуємо, що їх засвоєння й опрацювання продовжується досить тривалий час, слугуючи матеріалом розспівування, розучування пісень, поєднаних з ігровими формами їх виконання, а музичний матеріал іншого типу школярі на уроках не опрацюють. Такий підхід дав змогу ефективно розвивати в школярів ладове відчуття, музичну пам'ять та внутрішні слухові уявлення в єдності і на засадах формування навичок вокального інтонування.

В аналізі здобутків української педагогічної думки варто зазначити наявність аналогічної системи ладового виховання і міцного засвоєння мелодико-інтонаційних зворотів на засадах науково обґрунтованої послідовності їх ускладнення на матеріалі національного дитячого фольклору – поспівок, забавлянок, дражнілок та авторських дитячих пісень у межах мажорного і мінорного ладів та найбільш типових ладових зворотів [2; 5; 7].

Властива більшості дитячих пісень рухово-ігрова природа уможлиблює поєднання опрацювання інтонаційних зворотів із рольовими, виразними рухами, ігровими прийомами, наочними посібниками, ігровими атрибутами. Це сприяє утриманню в дітей інтересу до їх розучування, незважаючи на інтонаційно-одноманітний музичний матеріал, що гарантує його міцне засвоєння (уточнимо, що в цей період інший музичний матеріал школярі на уроках не співають).

Крім того, в межах засвоєння певного діапазону й мелодичного звороту учням пропонуються дидактичні правила-поспівки, які допомагають їм усвідомлювати сутність узагальнюючих їх музичних понять та набувати елементарної музичної грамотності. Це, наприклад, поспівки на трьох ступенях мажору і мінору – «Сонечко і хмарки» – на зіставлення звукоряду і виявлення значущості висоти третього ступеня як системоутворювальної ознаки ладового нахилу, узагальнення набутого учнями досвіду самостійного завершення мелодії в пісні про тоніку («Тоніка – найважливіший, усталений звук у всіх мелодіях») та ін.

Важливим питанням для налагодження такого типу роботи над розвитком слуху і співацьких нави-

чок школярів є визначення послідовності ускладнення інтонаційного матеріалу, яка може певним чином варіюватися вчителем за умов доброї цікавого музичного матеріалу. На наш погляд, найбільш доцільно опрацювати інтонаційні звороти в такій послідовності: спів на налагодження координації на одному звуці; пісні на звуках малої терції; інтонування дитячих пісень на звуках великої секунди; пісні на зіставлення в мелодії цих інтервалів; опрацювання навичок інтонування в діапазоні великої терції у плавному русі та зі стрибком; спів прикладів у діапазоні чистої квати з прямим, хвилеподібним рухом, зі стрибками; опрацювання великої і малої секунди в їх зіставленні; поспівки в діапазоні чистої квінти, зокрема зі стрибками за усталеними та іншими ступенями і т.д.

Наголосимо, що надзвичайно важливо, щоб дібраний пісенний матеріал (дитячі народні пісні, доповнені авторськими творами відповідного типу) передбачав емоційний контраст, давав змогу організувати різноманітні ігри, музичні діалоги, загадки, використання рухових елементів, залучення кращих учнів до імпровізації, що дозволить запобігти відчуттю в школярів інтонаційної одноманітності і водночас сприятиме вдосконаленню в них навичок інтонування й утримання в пам'яті певних ладових (та інтервальних) еталонів, здатності до якісного й виразного співу.

Висновки і пропозиції. Зазначений підхід до організації навчання співу школярів молодших класів апробований у процесі 20-річної праці на базі підготовчих груп у дитячих музичних школах України (Одеса, Харків, Київ), а також у межах експериментального дослідження з педагогічної практики з трьома групами школярів першого класу, загальна кількість яких становила 32 учня. Позитивні результати засвідчили ефективність запропонованої методики формування в школярів навичок співу і успішного розвитку музичних здібностей, зростання в них інтересу до музичних занять. Подальше вирішення зазначеної проблеми потребує вивчення особливостей її застосування в реаліях уроку з музичного мистецтва.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання. Упорядник М. Демчишин, О. Гайдамака. Харків : ТОРСПІГ ПЛЮС, 2006. С. 82–85.
2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. [Наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; наук. ред. : Г.В. Беленька, О.Л. Богіч та ін.]. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Асафьев Б.В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе. О музыкальном просвещении и образовании. Ленинград : Музыка, 1973. 144 с.

4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Сост. В.И. Викторов. Москва : Просвещение, 1981. 192 с.
5. Хлебникова Л. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко. *Мистецтво та освіта*. 2012. Вип. 1. С. 14–19.
6. Полянский Ю.А., Кён Н.Г. (Сакирка), Стаховский В.Д., Шип С.В. Музыкально-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста : Методические рекомендации. Одесса : Управління культури, 1991. 202 с.
7. Кьон Н.Г., Ліцюань, Лі. Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*. 2019. Випуск 3. С. 122–127. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-3-122-127>
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва-Ленинград, 1947. 334 с.
9. Чжу Цянь. Наукові підходи та педагогічні принципи формування вольних співацьких навичок в учнів молодших класів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2019. Випуск 3 (128). С. 159–164.
10. Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 9. 225. 10. 7596/taksad.v9i1.2434 URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434/1726>
11. Kodály Zoltán: Visszatekintés. 1. kötet. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. Bp., Argumentum Kiadó, 2007. 352 p.

Koehn N., Tong Linge. Ways of improving singing skills of primary schoolchildren

The article considers topical issues of musical abilities development and teaching students to sing within the framework of collective forms of music making during music lessons. Data from scientific sources are presented, and show that a significant number of first-graders lack the ability to coordinate hearing and voice with singing intonation skills. Among the factors causing this situation are low efficiency of implementing the principle of progression and continuity of musical education for children of preschool and school age, as well as insufficient pedagogical attention of music educators in preschool educational institutions to individual work with children who are not capable to independently learn to coordinate the perceived sound and its reproduction by voice.

The factors causing the problems in the musical development of the child due to individual psychological, physiological, vocal and anatomical features are characterized. Emphasis is placed on achieving guaranteed success in overcoming those problems in the context of using methods and techniques that correspond to the peculiarities of the psychological and physiological state and child's natural vocal register.

Problems typical for the school stage of music education of schoolchildren are identified and are the following: lack of conditions for individual correctional work with schoolchildren who need it, the need to improve the system of singing skills formation based on the principles of systematic, consistent complication, comprehensive and high-quality processing of certain intonation material in singing and game forms.

Consideration is given to the methods of developing a sense of tune in unity with the singing skills formation successfully tested in Hungarian, Bulgarian and Ukrainian practice, the application of which should contribute to effective teaching singing to primary school students in music lessons.

Examples of musical exercises application based on the experience of the authors of the article are shown. The given examples are directed towards formation of singing skills and generalization of their intonation structure in a game form in theoretical musical concepts, which becomes a basis for arbitrary application of the acquired skills in various forms of musical activity.

Key words: *primary school students; musical art teacher; developing a sense of tune; formation of singing skills; principles of consistency and continuity.*

УДК 376-056

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.22>**І. М. Мойсеєнко**

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

СТРАТЕГІЯ, ЩО СПРЯМОВАНА НА РІШЕННЯ ВЕСТИБУЛЯРНИХ ПРОБЛЕМ У ДИТИНИ З РАС

У статті наведені дані спостереження за впливом на розвиток вестибулярної системи в дітей із розладами аутичного спектра спеціально підібраних вправ. Вестибулярна система розглядається у статті як сукупність вестибулярної, білатеральної, гравітаційної, постуральної реакцій. Вони формують фундамент взаємовідносин дитини з силою тяжіння та світом, в якому треба виявляти рухову активність.

При вестибулярних порушеннях не упорядковуються належним чином сенсомоторні структури в мозку, а це призводить до проблем у дошкільному віці: обмежена можливість до праці за столом, ускладнення у процесі накладання одного аркушу на інший, утруднення запам'ятовування букв та слів, що призводить до проблем у подальшому навчанні та порушення соціальних відносин (не формується просторова перцепція). Усі рухи залежать від інтеграції рухових, сенсорних сигналів, вестибулярної, тактильної систем.

Імпульси з вестибулярної системи створюють м'язовий тонус. Зменшення тону м'язів призводить до зменшення кількості пропріоцептивних сигналів, що йдуть від м'язів до нервової системи. Пропріоцептивна система модулює вестибулярні процеси. М'язові та суглобові відчуття сприяють ефективній обробці вестибулярних імпульсів.

Внаслідок обмеженого функціонування органів чуття дітей із розладами аутичного спектра, викликається стійка дезадаптація, оскільки в дитини немає відповідного потенціалу для адаптації в середовищі. Отже, досягти успішної адаптації до умов шкільного середовища та навчання стає можливим у разі цілеспрямованого застосування вправ для розвитку вестибулярної реакції.

У статті викладено аналіз експериментального дослідження ефективності використання і навчальному процесі вправ одного з розділів програми «Розвитку сенсомоторики дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра» та вплив відповідних вправ на сенсомоторний розвиток дітей.

За допомогою запропонованої програми вирішуються такі завдання: 1) проведення диференційованої діагностики; 2) розвиток сенсомоторних функцій дитини та профілактики й корекції наявних порушень; 3) підготовка до життя в суспільстві та до навчання в школі.

За критеріями оцінювання було визначено, що розвиток вестибулярної системи у дітей із РАС значно знижений. Діти мають проблеми в розвитку сенсомоторики, яка впливає на адаптацію до навчання.

Порівняння отриманих результатів групи досліджуваних до початку навчання та на його завершення уможливило висновки про те, що після проведення спеціально організованої корекційної роботи з розвитку вестибулярної системи в групі досліджуваних значно покращились кількісні та якісні показники виконання завдань із вестибулярної та постуральної реакції, білатеральної координації, гравітаційної впевненості. Це свідчить про підвищення рівня сенсомоторного розвитку дітей. Отримані результати дослідження є підставою для висновку про ефективність розробленої системи вправ, спрямованих на розвиток сенсомоторної сфери дошкільників із РАС.

Ключові слова: сенсомоторна сфера, сенсомоторний розвиток, вестибулярна система, розлади аутичного спектра, корекція порушень.

Постановка проблеми. Вестибулярна система – головний організатор відчуття оточуючого середовища. Вона формує зв'язок між тілесними відчуттями та зовнішніми подіями. Вестибулярна інформація важлива для управління рухами тіла загалом. Якщо є проблема з вестибулярною системою, то є проблема з обробкою тактильної та пропріоцептивної інформації. З умови наявності вестибулярних порушень не упорядковуються належним чином сенсомоторні структури

в мозку, а це призводить до наступних проблем у дошкільному віці: обмежена можливість до праці за столом, ускладнення у процесі накладання одного аркушу на інший, утруднення запам'ятовування букв та слів, що призводить до проблем у подальшому навчанні та порушення соціальних відносин (не формується просторова перцепція). Усі рухи залежать від інтеграції рухових, сенсорних сигналів, вестибулярної та тактильної систем.

Пошуки шляхів більш природного та інтенсивного впливу привели нас до необхідності створення спеціальної програми сенсомоторного розвитку для дошкільників із РАС, де розвиток вестибулярної системи буде провідним.

Підґрунтям програми стали нейрофізіологічний, нейропсихологічний і діяльнісний підходи, що дали змогу врахувати особливості ієрархічної побудови вищих психічних функцій крізь призму сенсорних та моторних компонентів рухової діяльності.

У процесі науково-методичного аналізу був зібраний матеріал, який дав змогу стверджувати, що вправи на розвиток вестибулярної системи сприяють сенсомоторному розвитку дітей із РАС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення вестибулярних функцій у дітей із РАС займалися A. Bundy, S. Lane & E. Murray (2008), S. Leekam, S. Libby, L. Wing & J. Gould, (2007), N. Minshew & J. Hobson (2008), E. Ornitz, (1970), S. Tomchek, & W. Dunn, (2007) та інші. Роботи вчених свідчать про затримку розвитку постурально-окулярного контролю, гравітаційної впевненості, формування схеми тіла, переробку пропріоцептивної інформації, послідовності білатеральних дій. Практичні дослідження Н. Компанець, Т. Скрипник, В. Тарасун Д. Шульженко рекомендують включати в навчання дітей фізичні вправи на сприйняття дитиною власного тіла.

Проблему розвитку сенсомоторики ми розглядали з глибинних сенсорних відчуттів (пропріоцепція, дотик, вестибулярний апарат, тонус м'язів, зорового та слухового відчуття) та моторних систем (загальної, дрібної, артикуляційної моторики, праксису). Необхідне адаптування доступних закордонних методик, створення програми спеціального сенсомоторного розвитку на основі нейрофізіологічних знань, а також їх імплементація в заклади освіти.

Мета статті – виявлення особливостей сенсомоторного розвитку дітей із РАС та аналіз методики корекції порушень сенсомоторного розвитку дітей зі розладами аутичного спектра старшого дошкільного віку, аналіз впливу вправ із розділу «Вестибулярно-пропріоцептивний розвиток» програми «Розвитку сенсомоторики дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра» на сенсомоторну сферу дітей.

Виклад основного матеріалу. Нині Україна перебуває в процесі формування нових, інноваційно-мотиваційних підходів до освіти, змінюючи полюси уваги та принципи педагогічної парадигми. Нова епоха породжує попит на інноваційну освіту, що включає в себе новітні методики, від дошкільної до вищої ланки.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених вказують на різноманітність контингенту дітей із розладами аутичного спектра, в яких, окрім

порушень у пізнавальному, особистісному розвитку, емоційно-вольовій сфері, спостерігаються значні прогалини в сенсомоторній сфері, що загалом утруднює перебування дитини в навчальному закладі, а інколи взагалі унеможлиблює опанування учнями навчальних предметів.

До умов успішної педагогічної роботи зараховують як створення комфортного середовища, так і підлаштування дитини до тактильних, вестибулярних, зорових, звукових, моторних та інших вражень. Саме тому головною складовою частиною нашої програми є розвиток сенсорних (пропріоцепції, дотику, вестибулярного апарату, тону м'язів, зорового та слухового відчуття) та моторних (загальної, дрібної, артикуляційної моторики, праксису) систем.

Підґрунтям програми стали нейрофізіологічний, нейропсихологічний і діяльнісний підходи, що дали змогу врахувати особливості ієрархічної побудови вищих психічних функцій крізь призму сенсорних та моторних компонентів рухової діяльності. Програма враховує як специфічні сенсорні та психомоторні, так і загальні закономірності психофізичного розвитку дітей. Пропріоцепція, вестибулярні, тактильні системи є основопокладаючими функціями мозку в процесі обробки сенсомоторної інформації. Треба сформувати сенсомоторний фундамент для оптимального розвитку дитини. Тому більша частина часу під час планування та реалізації заняття виділяється на розвиток пропріоцепції, вестибулярної, тактильної функцій. У статті ми аналізуємо один із розділів програми.

В основу **розділу «Пропріоцептивно-вестибулярний»** покладені принципи положення побудови рухів, глибинні та білатеральні відчуття, праксис, які висвітлюють першочергове значення його змісту в загальній системі корекції та реабілітації та займають більше часу на занятті. У розділі висвітлені п'ять аспектів руху: стабільний контроль за рухом (підйом предмета з підлоги), постуральні реакції (рівновага), стійкі зразки руху (повзання), специфічні рухові навички (шнуровання), рухове планування. Рецептори пропріоцептивної системи реагують на рух та гравітацію. Багато функцій вестибулярної та пропріоцептивної системи перехреснуються, тому їх складно розмежувати. Пропріоцептивна система забезпечує несвідоме розуміння тіла та складає схему тіла. Пропріоцептивні відчуття допомагають мозку регулювати рівні активності. Вони не перевантажують нервову систему, а заспокоюють та активізують її [2; 3]. Рухове планування (праксис) є провідником між сенсомоторними та когнітивними аспектами функціонування мозку. Для праксису та рухових навичок необхідна схема тіла (відчуття свого тіла та його функціонування). Під час руху пропріоцептивні відчуття оновлюють схему тіла, тим самим

дають змогу мозку спланувати рух та скоротити необхідні м'язи в потрібний час. Поліпшити праксис допоможе сильна вестибулярна, тактильна та пропріоцептивна стимуляція. Якщо тіло рухається пасивно, мозок не посилає команд, тому внутрішній зворотний зв'язок відсутній. Самостійний рух – це запорука розвитку праксису. Якщо схема тіла організована неточно, то усні інструкції та пояснення не сформулюють рухових відповідей. На перших етапах роботи краще не пояснювати, а доторкнутися до частини тіла, яка повинна рухатись та використовувати візуальний словник. Організація схеми тіла впливає на засвоєння навчальних навичок (малювання, письма), спритність у процесі рухливих ігор з однопітками, що дає змогу дитині бути успішною.

Вестибулярна система – головний організатор відчуття, що формує зв'язок між тілесними відчуттями та зовнішніми подіями. Вестибулярна інформація важлива для управління рухами тіла загалом. Якщо є проблема з вестибулярною системою, то є проблема з обробкою тактильної та пропріоцептивної інформації. Імпульси з вестибулярної системи створюють м'язовий тонус. Зменшення тонусу м'язів призводить до зменшення кількості пропріоцептивних сигналів, що йдуть від м'язів до нервової системи. Пропріоцептивна система модулює вестибулярні процеси. М'язові та суглобові відчуття сприяють ефективній обробці вестибулярних імпульсів. Вищевикладене ми використовуємо як основу свого дослідження, спираючись на думку провідних вчених Е. Фішер, А. Банді, Ш. Лейн, які вважають, що вестибулярні реакції зумовлені стимуляцією гравітаційної відповіді та викликають різні постуральні реакції [2; 4; 5].

Проведене нами комплексне обстеження вестибулярно-білатеральних гравітаційно-постуральних (ВБПГ) реакцій 25 дітей із РАС засвідчило, що діти мають певні труднощі в узгодженості рухів правої та лівої частин тіла щодо розгортання послідовності дій. У певної частини дітей ми визначили присутність запобігання переносу через середню лінію тіла, такі труднощі виникають під час перестрибування з однієї ноги на іншу, стрибанні з викидом рук та ніг, стрибанні з розведенням та зведенням рук та ніг, у процесі кидання та ловлі м'яча, повзання по-пластунськи, розгойдування на підвісній платформі і т.п.

У нашому дослідженні ми вивчали особливості ВБПГ реакції до початку та після завершення навчання, що тривало протягом 7 місяців, два рази на тиждень на 30-хвилинному занятті.

Узагальнення отриманих результатів дослідження вестибулярної реакції, білатеральної координації, гравітаційної впевненості та постуральної реакції дало змогу зазначити, що успішність виконання завдань (середній та достатній рівень) дітьми на початку навчання становила для вести-

булярної реакції – 28%, для білатеральної координації – 20%, для постуральної реакції – 36%, для гравітаційної впевненості – 68%, що свідчить про значну дефіцитарність сенсомоторних функцій у цієї категорії дітей.

Після завершення навчання успішність виконання завдань у дітей із РАС, що до вестибулярної реакції становило 96% (вестибулярна реакція однієї дитини залишилась на низькому рівні), для білатеральної координації – 88%, для постуральної реакції – 72%, для гравітаційної впевненості – 100% (всі діти виконували завдання на середньому та достатньому рівні). Узагальнення результатів дослідження вестибулярно-білатерально-постурально-гравітаційної реакції на етапах початку та завершення навчання подано на рисунку 1.

Таким чином, порівняльний аналіз середніх показників успішності виконання завдань до початку навчання та після завершення навчання показав суттєве підвищення успішності виконання всіх тестів дітьми з РАС.

У таблиці 1 представлені загальні результати за рівнями розвитку вестибулярної реакції на початку та на завершенні навчання дошкільників із РАС. Для оцінки результатів експерименту в протоколі фіксувалися виконання чи невиконання завдання дитиною, характер зроблених нею помилок, сприймання наданої їй допомоги та її характер. Виконаним завданням рахувалось те завдання, яке було виконано на середньому та достатньому рівні. Одержані результати вносились до таблиці у вигляді %, які обчислювались за формулою:

$$P = K : N * 100, \text{ де}$$

P – відсоток досліджуваних, які виконали завдання;

K – кількість досліджуваних, які виконали завдання;

N – загальна кількість досліджуваних.

Дані таблиць показують, що значна частина (62%) дошкільників на початку навчання мала низький загальний рівень розвитку вестибулярної реакції. Діти лякалися нових завдань, відмовлялися виконувати деякі вправи або виконували їх за допомогою дорослого (вчителя, мами), а якщо і виконували завдання, то протягом нетривалого часу. Після завершення навчання відсоток дітей із середнім та достатнім рівнем розвитку виріс із 38% на 89% (середній та достатній рівні разом). Діти стали більш організованими, самостійними, терплячими до очікування.

Розподіл дітей із РАС за рівнями вестибулярної реакції на етапах початку та завершення навчання представлено на діаграмі (рис. 2).

Аналіз рівнів ВБПГ розвитку на початку навчання показав, що більшість дітей із РАС мають низький рівень розвитку ВБПГ. Протягом експерименталь-

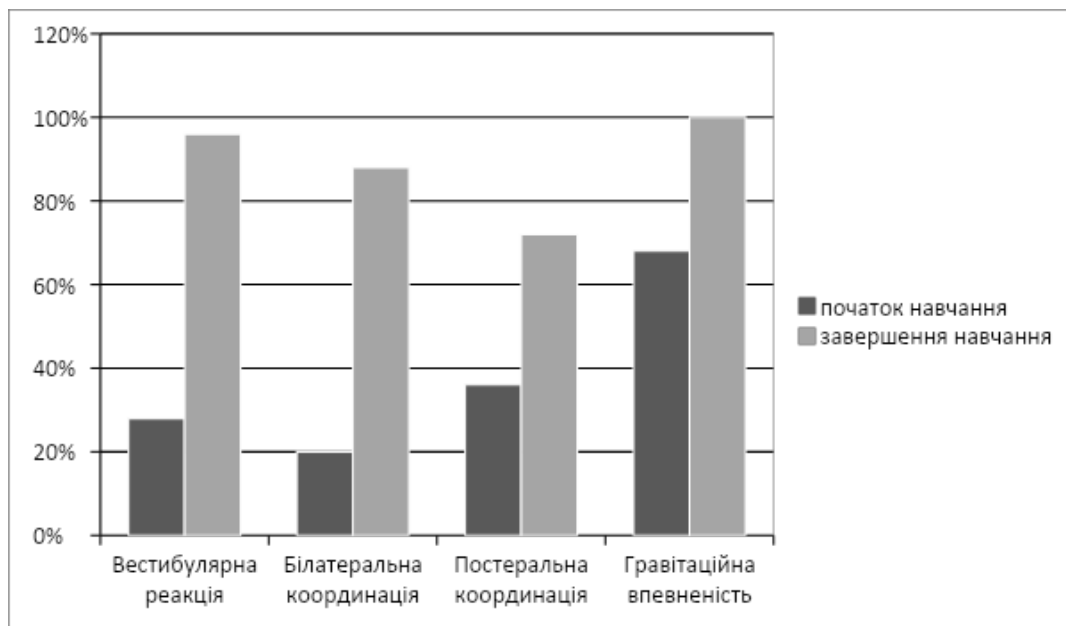


Рис. 1. Узагальнення результатів дослідження вестибулярно-білатерально-постурально-гравітаційної реакції на етапах початку та завершення навчання

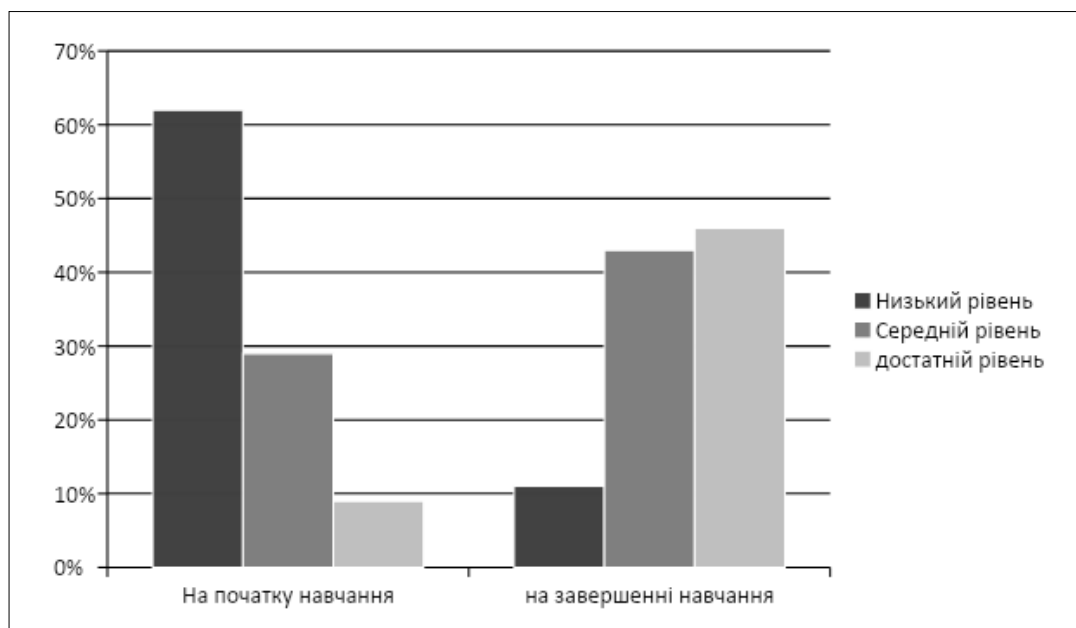


Рис. 2. Розподіл дітей із PAC за рівнями вестибулярно-білатерально-постурально-гравітаційного розвитку на етапах початку та завершення навчання

Таблиця 1

Загальні результати дослідження вестибулярно-білатерально-постурально-гравітаційної (ВБПГ) реакції на етапах початку та завершення навчання дошкільників із PAC («в» – вестибулярна реакція, «б» – білатеральна координація, «г» – гравітаційна впевненість, «п» – постуральна реакція, «заг» – загальний відсоток)

Рівень розвитку	На початку навчання					На завершенні навчання				
	в	б	г	п	заг	в	б	г	п	заг
низький	72%	80%	32%	64%	62%	4%	12%	0%	28%	11%
середній	12%	20%	52%	32%	29%	52%	68%	16%	36%	43%
достатній	16%	0%	16%	4%	9%	44%	20%	84%	36%	46%

ного навчання вестибулярні реакції удосконалювались, про що свідчить контрольна діагностика. Тобто можна говорити про наявність позитивної динаміки на завершення навчання. Так, на початку навчання діти, які за критеріями показали низький рівень розвитку, на завершення набули середній рівень, а деякі – достатній рівень розвитку ВБПГ. Варто зазначити, що тільки 11% дітей залишились на низькому рівні. Можна припустити, що головна причина тому – низька відвідуваність занять. Але діти, хоча і залишились на низькому рівні, набули певного прогресу в розвитку вестибулярної та білатеральної реакції, або постуральної відповіді чи гравітаційної впевненості.

Висновки і пропозиції. З наведеного вище можна зробити такі висновки: хоча проблема формування ВБПГ реакції як частини сенсомоторного розвитку вивчена недостатньо, також мало даних щодо діагностики ВБПГ систем, визначені критерії оцінювання вестибулярної, білатеральної реакції, гравітаційної впевненості та постуральної координації надають змогу приблизно оцінити вестибулярну систему.

За критеріями оцінювання було визначено, що розвиток вестибулярної системи у дітей із РАС значно знижений. Діти мають проблеми в розвитку сенсомоторики, яка впливає на адаптацію до навчання.

Порівняння отриманих результатів групи досліджуваних до початку навчання та після завершення уможливили висновки про те, що після проведення спеціально організованої корекційної роботи з розвитку вестибулярної системи в групі досліджуваних значно покращились кількісні та якісні показники виконання завдань із вестибулярної та постуральної реакцій, білатеральної координації, гравітаційної впевненості. Це свідчить про підвищення рівня

їх сенсомоторного розвитку. Отримані результати дослідження є підставою для висновку про ефективність розробленої системи вправ для сенсомоторного розвитку дошкільників із РАС.

Список використаної літератури:

1. Айрес Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем. Москва : Теревинф, 2009. 272 с.
2. Банди А. Сенсорная интеграция. Теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. Москва : Теревинф, 2017. 768 с.
3. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов. Москва : Педагогика, 1976. 104 с.
4. Скрипник Т.В. Сенсомоторна інтеграція як основа успішного навчання дитини з аутизмом : метод. рек. Київ, 2017. 42 с.
5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 368 с.
6. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наочний посібник / уклад. Т. Скрипник. Харків : Факт, 2015. 40 с.
7. Doumas M. Postural Control Deficits in Autism Spectrum Disorder: The Role of Sensory Integration / M. Doumas, R. McKenna, B. Murphy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016. 46 (3), 853-861. URL: https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17052054/MD_autism_revision_final.pdf.
8. Ghanavati E. Effects of Vestibular and Tactile Stimulation on Behavioral Disorders due to Sensory Processing Deficiency in 3-13 Years Old Iranian Autistic Children / E. Ghanavati, M. Zarbakhsh. *Iranian Rehabilitation Journal*, 2013. Vol. 11, Special issue. URL: <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-371-en.pdf>.

Moiseienko I. Strategy aimed at solving vestibular problems in a child of ASD

The article presents the impact on the development of the vestibular system by specially selected exercises for children with autism spectrum disorders. The vestibular system is considered in the article as a set of vestibular, bilateral, gravitational, postural reactions. They form the foundation of relationship between child and the world in which he need to move and use gravity.

In vestibular disorders, the sensorimotor structures in the brain are not properly organized, which leads to learning problems: limited ability to work at the table, difficulties in laying one sheet on top of another, difficulty remembering letters, words, and so on. All movements depend on the integration of motor and sensory signals, vestibular and tactile systems.

Impulses from the vestibular system create muscle tone. Decreased muscle tone reduces the amount of proprioceptive signals from the muscles to the nervous system. The proprioceptive system modulates vestibular processes. Muscle and joint sensations contribute to the efficient processing of vestibular impulses.

Due to the limited functioning of the senses of children with autism spectrum disorders, persistent maladaptation is caused, because the child does not have the potential to adapt to the environment.

Successful adaptation to the school environment and learning can be achieved by using exercises to develop a vestibular response. An analysis was made of the effectiveness using of exercises in one of the sections of the program "Development of sensorimotor skills of older preschool children with autism spectrum disorders" at the educational process and its impact on sensorimotor development.

The program helps to solve the following tasks: 1) differential diagnosis; 2) development of sensorimotor functions of the child, prevention and correction of existing disorders; 3) preparation for life in society and for schooling.

According to the evaluation criteria, it was determined that the development of the vestibular system of children with ASD is low. Children have problems in the development of sensorimotor skills, which affects the adaptation to learning.

Comparison of the results of the study group before and after the study allowed to have a conclusion that after a specially organized corrective work on the development of the vestibular system in the study group significantly improved quantitative and qualitative indicators of tasks on vestibular and postural reactions, bilateral coordination, gravitational confidence. This indicates an increase in their level of sensorimotor development. The results of the research are based for the conclusion about the effectiveness of the developed system of exercises for sensorimotor development of kids with ASD.

Key words: *sensorimotor sphere, sensorimotor development, vestibular system, autism spectrum disorders, correction of disorders.*

УДК 159.923.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.23>**М. М. Москалець**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри публічного управління та права,
проректор із науково-педагогічної роботи та розвитку
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

С. В. Майданенко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

БУЛІНГ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі шкільного булінгу в початковій школі. Конкретизовано поняття булінгу. Булінг – це прояв нетерпимості до прав людини і форма насильства, від якої постраждаати може будь-хто, незалежно від гендерної ідентичності та віку. У школі від булінгу страждають як хлопці, так і дівчата. Жертвами цькування можуть стати навіть вчителі. Булінг суперечить таким базовим поняттям, як толерантність, права людини, взаємоповага. Проаналізовано основні причини та наслідки цього негативного соціально-психологічного явища. У булінгу зазвичай є три сторони: кривдник (булер), потерпілий (жертва) і спостерігачі. Ознакою булінгу є систематичність дій, у результаті яких потерпілі відчувають приниження, страх, тривогу або соціальну ізоляцію в колективі. Окреслено шляхи подолання цього явища. Ситуація булінгу призводить до психологічних розладів, зниження самооцінки, соціальної дезадаптації, подекуди травматизму. Нині проблема принижень у дитячому колективі або вирішується директивно, або не вирішується зовсім. Підґрунтя для булінгу закладається саме в початковій школі. Варто привертнути увагу до так званого феномена «втраченого моменту», коли дорослі могли втрутитися та зупинити насилля, пояснити, як називаються ті чи інші вчинки, показати, як треба вирішувати конфлікти, але не втрутилися за якихось обставин. Зазначено умови запобігання булінгу як суспільно небезпечному, протиправному діянню. Окреслено, що наслідки булінгу набувають таких форм: вибивання, відбирання або пошкодження речей, приниження гідності тощо. Аналіз зусиль, спрямований на подолання булінгу, став підставою для свідчення, що профілактичні антибулінгові програми стають ефективними, якщо ними охоплюються різні рівні (загальношкільні, класні, індивідуальні). Зазначено, що саме на педагогах лежить відповідальність за те, щоб вчасно виявити булінг і попередити його наслідки.

Ключові слова: булінг, шкільний булінг, причини булінгу, ознаки булінгу.

Постановка проблеми. Нині в освітньому просторі гостро постає питання насильства у школі. Дитяча несоціалізована агресія є серйозною соціальною психолого-педагогічною проблемою. Проблема шкільного булінгу у світі ґрунтовно досліджують із 1980-х рр. З минулого року це поняття ґрунтовно стали запроваджувати і в Україні. Це пов'язано насамперед із тим, що останнім часом булінг серед українських школярів набув значного поширення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У Законі України «Про освіту» булінг визначено як діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Булінг (цькування) – цей термін був внесений до законодавства лише минулого року. Як зазначає Миронюк, термін булінг походить від англійського дієслова to bully. Відповідно до Кембриджського словника англійської мови, дієслово to bully означає «ображати або залякувати когось, хто є меншим або менш впливовим ніж ви, доволі часто примушування такої особи до небажаних дій» (“Meaning of “bully”, 1998).

В Оксфордському словнику дієслово to bully – це прагнути завдати шкоди, залякати або примусити до небажаної дії уразливу особу чи особу, яка такою сприймається (“Meaning of “bully”, 1998).

Українською мовою цей термін перекладено як «залякування, цькування». Ознакою булінгу є систематичні знущання з боку однієї особи чи групи осіб з індивіда, який не може захиститися.

Як зазначає відомий російський науковець І. Кон, за останні 20 років «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [2, с. 15].

До типових ознак булінгу закон зараховує:

- систематичність (повторюваність);
- наявність кривдника, потерпілого (жертва булінгу) і в деяких випадках спостерігачів;
- дії або бездіяльність кривдника, наслідком яких є заповідання психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страху, тривоги, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника та/або спричинення його соціальної ізоляції.

Відповідальність за булінг передбачена Кодексом законів України про адміністративні правопорушення.

У Законі визначено механізми протидії булінгу, зокрема, на засновника закладу освіти покладено функцію контролю за виконанням плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу, на керівника закладу освіти – затвердження й оприлюднення на вебсайтах плану заходів щодо запобігання та протидії булінгу, а також забезпечення відкритого доступу до правил поведінки здобувача освіти в закладі освіти. Водночас у Законі передбачено порядок подання та розгляду заяв про випадки булінгу від здобувачів освіти, їхніх батьків та інших осіб; зазначено процедуру видання рішення про проведення розслідування. Крім цього, згідно зі змінами до ст. 73 Закону України «Про освіту», освітньому омбудсмену надано право здійснювати перевірку заяв про випадки булінгу в закладі освіти й отримувати інформацію від центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки щодо загальної кількості випадків булінгу в закладах освіти.

Треба також зазначити, що поняття «булінг» досліджували вчені різних країн: Сполучених Штатів Америки, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії тощо. Ґрунтовніші дослідження належать зарубіжним науковцям зокрема, скандинавським та британським. Серед них Д. Лейн, Е. Мунте, Д. Олвеус, А. Пікас, П. Рендолл, Д. Таттума та ін. Проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розглядали такі українські вчені, як В. Синьов, О. Лавриненко, С. Бурова, М. Дмитренко, В. Панок, А. Губко, Л. Лушпай, О. Беляєва, С. Крутова, І. Сидорук та ін.

Мета статті – конкретизувати поняття булінгу, визначити його основні ознаки, розглянути основні шляхи вирішення ситуації булінгу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. А. Запорожець наголошує, що булінг завжди має за мету знищити, скривдити, деморалізувати, підкорити, викликати страх у своєї жертви. Це можуть бути систематичні словесні образи, виявлення зневаги, знущання з когось. Наслідки набувають таких форм: вибивання, відбирання або пошкодження речей, приниження гідності тощо [1]. Як зазначає О. Кормило, булінг у шкільному середовищі може виникати як на території школи, так і поза нею.

Якщо цькування відбувається на території школи, то, як правило, це відбувається в позаурочний час, у неконтрольованих місцях, наприклад, на перервах або в обідню перерву, а також у момент, коли учні на новий урок переходять з однієї класної кімнати до іншої, тим самим збільшуючи кількість неконтрольованого часу з боку дорослих та стають вразливими для нападу, а також у школах, де всі учні однієї статі. Вона наголошує, що знущання найбільш поширені в початковій або середній школі, рідше у старшій [4].

Підґрунття для булінгу закладається саме в початковій школі. Варто привернути увагу до так званого феномена «втраченого моменту», коли дорослі могли втрутитися та зупинити насилля, пояснити, як називаються ті чи інші вчинки, показати, як слід вирішувати конфлікти, але не втрутилися за якихось обставин. У наш час стрімкого технічного прогресу мало приділяється уваги саме духовному розвитку дітей. Діти бачать жорстокість з екранів телевізорів, інтернету, а деякі і в сім'ї. Настав час піти до школи, і з чим новим стикаються діти? Жорстокість серед однолітків і не тільки. Дітям не вистачає любові, ласки, теплої слова дорослих, які б їх вислуховували і могли відповісти на найцікавіші і важливі для маленької дитини запитання. Малюк зростає жорстоким, бо ми забуваємо про те, що дитина дивиться і діє так, як дорослі. У наших пращурів був прийом виховання, який ми, на жаль, забули: «Дивись на мене і роби, як я». А хто виховує дитину, наскільки духовні люди, які ідуть шляхом духовного розвитку, і який приклад вони подають малюкам?

За народною педагогікою, *дитина* – дар Божий. Слово *дитина* походить від *детент* – годоване груддю, *дхоімент* – нагодоване, молода істота, говориться у Словнику сучасної української мови.

Щодо поняття «духовний», то 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 разумеют 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».

А що виховуємо ми в дитині, забуваючи про душу? Чи розвивається душа в малюка? Ми розвиваємо фізичне тіло. Раніше наші пращури із семи років вчили дитину: «Не навчишся керувати емоціями, тобою будуть керувати, твоїм мозком». Діти нині не вміють керувати емоціями, як і ті, хто їх виховує. Багато правопорушень людина

робить саме в емоційному стані. А про почуття майже забули, підмінивши емоціями. А розвиватися мають саме почуття. І вчили дітей, які почуття руйнують людину, а які сприяють духовному зростанню і не забували про право вибору, який зробить сама дитина у 12 років і буде сама відповідати перед дідами за свої вчинки. Вчили відповідальності за свої вчинки. Не роби іншому того, чого ти не хотів би собі, бо за законами Всесвіту за все скоєне треба платити. Забута народна педагогіка. Любов – це основа. Любов до пташки, комара, людей, зірок, усього, що навколо тебе. Нині важкий час ми переживаємо, змінюються епохи, а люди змінюватися не хочуть. Якщо раніше керівництво і не тільки відбувалося за моделлю піраміди, нині ця модель майже не працює. Нова модель керування – коло. Це зовсім інша модель і людина має інакше поводитись і жити, а головне усвідомити відмінність і відповідальність і вірно виховувати малят. Як раніше говорили, бажаєш знищити народ – виховай його дітей. Так, щоб цієї помилки не було, хоча не той час і за все треба платити.

Т.В. Миронюк зазначає, що ефективно запобігання булінгу як суспільно небезпечному, протиправному діянню можливе за умови:

– утвердження в державній освітній політиці заходів виховного та психологічного впливу у форматі тренінгів і бесід, наприклад, із роз'ясненнями щодо методу ненасильницького спілкування;

– пропаганди в ЗМІ заходів запобігання та протидії булінгу, правопросвітницької роботи серед населення, передусім молоді, наприклад, трансляція відеороликів і передач щодо цього негативного явища;

– впровадження трирівневої системи заходів запобігання булінгу та кримінальної відповідальності за таке діяння. Також необхідною умовою превенції є підготовка педагогів і психологів до роботи з таким негативним явищем у загальноосвітніх школах із залученням психологічних і правоохоронних служб, органів управління освітою, членів громади та церкви [1].

Л.І. Прокопенко підкреслює, що найкращі результати подолання, можливо, досягаються, якщо з батьками проводиться робота щодо негативного впливу новітніх технологій, адже діти ще не фільтрують інформацію. Науковець вказує на те, що профілактичні програми, які спрямовані на подолання булінгу, ще малоефективні. Аналіз зусиль, спрямований на подолання булінгу, став підставою для свідчення, що профілактичні антибулінгові програми стають ефективними, якщо ними охоплюються різні рівні (загальношкільні, класні, індивідуальні) [7]. О.О. Пальчик зазначає, що саме дорослі мають запобігати ескалації жорстокості, не допускати байдужості, регулювати експерименти в межах загальнолюдських

норм і гуманістичних цінностей [7]. Мудрі люди завжди прагнули до того, щоб людина спрямовувала устремління на необхідність пізнання власної 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».

Висновки та пропозиції. Той народ, який шанує своє коріння, традиції і йде шляхом духовного зростання, не матиме таких проблем, людині такі прояви не притаманні, вони притаманні нелюдям, які хочуть знищити все, що їм заважає, щоб мати те, чого не мають, і так виховують своїх дітей. Наші пращури вчили своїх нащадків не застосовувати силу фізичну, бо не буде розвитку вгору, попрямуємо вниз, а чи вистачить сили, щоб піднятися знову і які матимемо наслідки, це запитання. Але кожен має право вибору, куди йти, як жити та за якими цінностями, самому за це потім платити, а якою буде ціна, це тільки Богу відомо. Тільки «вилікувавши» суспільство, можна позбутися булінгу як явища.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у порівнянні вітчизняних та зарубіжних програм профілактики та мінімізації явища «булінг» в освітньому середовищі.

Список використаної літератури:

1. Запорожець А.К., Миронюк Т.В. Удосконалення заходів протидії булінгу в Україні. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2019. № 3. 112 с.
2. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15–17.
3. Король А. Причины та наслідки явища булінгу. *Відновно правосуддя в Україні*. 2009. № 1–2. 190 с.
4. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Семья и школа*. 2016. № 7. С. 10–14.
5. Лейн Д. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. Санкт-Петербург : Питер. 2001. С. 240–274.

6. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
 7. Прокопенко Л.І., Тетьокіна В.А., Оловаренко О.І., Пальчик О.О. Дослідження булінгу в просторі організованого дитячого колективу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 70–73.
 8. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. URL: <http://www.oecdobserver.org>.
 9. Safe to Learn : Embedding Anti-Bullying Work in Schools / Department for Children, Schools and Families guidance. 2008. URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/racistbullying>
 10. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims. Florence, KY, USA : Brunner-Routledge, 2001.
-

Moskalets M., Maidanenko S. Bullying in in primary school

The article is devoted to the problem of school bullying in primary school in the modern education system. The concept of bullying is specified. The main causes and consequences of this negative socio-psychological phenomenon are analyzed. Ways to overcome this phenomenon are outlined. The situation of bullying leads to psychological disorders, low self-esteem, social maladaptation, and sometimes injuries. Today, the problem of humiliation in the children's team is either solved by directive or not solved at all. Sometimes school bullying is used as a control by a group teacher. The conditions for preventing bullying as a socially dangerous, illegal act are indicated. It is emphasized that the consequences of bullying take the following forms: knocking out, taking away or damaging things, humiliation, etc. The theoretical analysis results of the school bullying phenomenon, its causes, origin conditions, structure and display characteristics are presented in the article. The foundation for bullying is laid in primary school. It is worth drawing attention to the so-called phenomenon of "lost moment". When adults could intervene and stop the violence, explain the names of certain actions, show how to resolve conflicts. But did not intervene under any circumstances. In our time of rapid technological progress, little attention is paid to the spiritual development of children. Children see violence from TV screens, the Internet, and some in the family. It's time to go to school and what new children face, cruelty among peers and more. Children lack the love, kindness, warm words of adults who would listen to them and be able to answer the most interesting and important questions for a small child. The child grows up cruel because we forget that the child looks and acts like an adult. For our ancestors there was a method of upbringing that we unfortunately forgot, look at me and do as I do. And who raises a child, how spiritual people who follow the path of spiritual development and what example they give to children. Children's unsocialized aggression is a serious social psychological and pedagogical problem. Since last year, this concept has been thoroughly introduced in Ukraine. This is primarily due to the fact that bullying has recently become widespread among Ukrainian schoolchildren.

Key words: *bullying, school bullying, causes of bullying, signs of bullying.*

УДК 784.67

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.24>**Н. М. Павлюк**кандидат педагогічних наук,
учитель музичного мистецтва
Луцької гімназії № 4 імені Модеста Левицького

ІНТЕГРАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізована інтеграція як необхідна умова модернізації змісту шкільної освіти, що сприяє формуванню умінь та навичок учнів, розвитку в них системного мислення, творчих можливостей.

Розглядається інтеграційна спрямованість змісту мистецької освіти в загальноосвітній школі як об'єднання й упорядкування окремих частин навчального матеріалу з різними гуманітарними дисциплінами (музики, природознавства, літератури, образотворчого мистецтва, хореографії тощо), підпорядкованих одній темі. За допомогою впровадження в навчальний процес цього принципу навчальний матеріал викладається більш повно і різнобічно, що допомагає сприймати його цілісно, досконало, а не фрагментарно.

Висвітлюються поняття комплексу і синтезу, які є основними в музично-педагогічній освіті в інтеграційній спрямованості змісту мистецької освіти в загальноосвітній школі, також мистецької компетентності загалом. Варто зазначити, що філософія інтегративної освіти орієнтує на узагальнення різноманітних знань, уявлень, цінностей у площину формування у свідомості суб'єкта навчання цілісної картини світу. Відповідно, мистецька освіта, що ґрунтується на інтегративних підходах, покликана збагачувати духовний світ особистості, вчити її переживання глибокої єдності з усім світом і людством загалом через глибоке розуміння та індивідуальне переживання мистецтва на основі синтезу багатовекторних знань, через художню творчість, що передбачає використання цілого комплексу мистецько-виражальних засобів. Поряд із філософськими засадами використовується категорія «інтеграція» в мистецькій освіті, впровадження інтеграційної спрямованості змісту мистецької освіти в загальноосвітній школі для забезпечення учнями сутності і змісту музичних образів та втілення їх у реальному звучанні, передбачає вивчення та врахування психологічних та дидактичних аспектів цього явища.

У статті розкриті проблеми і завдання цілісної системи мистецьких знань, висвітлюються інтегративні та варіативні зв'язки, які існують у практиці музичного навчання школярів. Широке використання цих зв'язків суттєво впливає на якість виконання учнями музичних завдань, дає змогу аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності школярів. Відповідно до інтегративного і варіативного зв'язків доцільно моделювати навчально-виховний процес мистецької освіти в загальноосвітній школі.

Ключові слова: інтеграція, міжпредметні зв'язки, мистецька освіта, школярі.

Постановка проблеми. Перед загальноосвітньою школою ХХІ століття стоїть завдання розвитку та виховання духовно розвиненої креативної особистості, з критичним мисленням та творчими здібностями, навчання має бути підпорядковане не лише повідомленню програмового матеріалу та перевірці знань, а швидше виявленню досвіду учнів. Освітній процес повинен мати не тільки інформативний характер, скільки розвивальний. Одним з оптимальних засобів розв'язання цієї проблеми є інтеграція предметів мистецького циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Л.М. Масол [4, с. 75], тільки цілісна людина може опанувати цілісність світу. Дисципліни гуманітарно-естетичного циклу якраз і дають учням змогу пізнавати світ ціннісно і цілісно, в єдності почуттів і мислення, образів і символів. Метою мистецької освіти, на думку дослідниці,

є не тільки формування системи особистісних художньо-естетичних цінностей, а й набуття учнями компетентностей, здатності до самореалізації, самовдосконалення [4, с. 14].

Поняття «інтеграція» в педагогічній науці трактується по-різному: С.І. Архангельський звертає увагу на взаємозв'язок змісту, методів навчання і видів навчання, Г.І. Батуріна розуміє під інтеграцією створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого управління процесом формування особистості. І.Д. Зверев основною ознакою інтеграції вважає цілісність системи навчання, В.Р. Ільченко розуміє інтеграцію як виявлення єдиних теоретичних природознавства, які становлять основи природничого-наукового світогляду школярів, Г.Ф. Федорець бачить інтеграцію в різноманітних зв'язках і залежностях між структурними компонентами педагогічної системи.

П.Р. Атутов, М.М. Скаткін, Я.С. Турбовський роблять спроби визначити інтегративні процеси в педагогічній науці: міжнаукові – взаємозв'язок педагогіки з непедагогічними науками, міждисциплінарні (наприклад, асиміляція в дидактиці висновків предметних методик), внутрішньо-дисциплінарні – вироблення загальної теорії, яка б синтезувала результати різноманітних досліджень, виконання в межах однієї дисципліни.

З метою встановлення органічних зв'язків між суміжними навчальними дисциплінами на початку 80-х років розгортається багато ідей використання між предметних зв'язків у навчально-виховному процесі, розробляються положення, методичні наради різних міністерств освіти, де обговорювались і висвітлювались у пресі так звані проблеми цього напрямку (В. Коротков), «як засіб розвитку знань учнів про наукову картину світу» (П. Трет'яков), в образотворчій діяльності (О. Альохін), вирішення навчальних проблем засобами використання міжпредметних зв'язків в окремих предметних методиках (П. Агутов, Л. Боголюбов, В. Гервер, В. Гусев, Л. Дроздов, М. Елісберг, І. Кіноін, М. Ковалевські, О. Колмогоров, Е. Кононович, М. Кузін, І. Матрусов, О. Нільсон, Л. Реброва, О. Солов'єв, Л. Кукмач'єв, Л. Цветков, В. Фьодорова та ін.).

Мета статті – з'ясувати сутність, структуру та динаміку процесу інтегративно-культурознавчої лінії, яка виконує синтезуючу функцію змісту різних видів музично-естетичної діяльності та інших предметів гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу. У різні часи і різні соціально-історичні епохи розвитку людської цивілізації, починаючи ще з перших педагогічних систем античності, представники теоретичного напрямку педагогіки намагались відшукати найбільш ефективні шляхи опанування навчального матеріалу, оскільки збільшувалась його інформативність (створювались філософські трактати, поеми, оди, накопичувався історичний матеріал та ін.), що вимагало його використання в шкільній практиці без виходу за певну кількість навчальних годин. Це вимагало пошуку нових методів запам'ятовування великої кількості матеріалу, створення оптимальних педагогічних систем викладання. Більшість цих теоретиків певною мірою поверталась до поєднання кількох стрижневих або ключових понять, тем, доповнюючи, поповнюючи, розширюючи, збільшуючи, конкретизуючи певні поняття, факти, явища, історичні події, тим самим повертаючись у навчання і відтворенні певної інформації до первинного синкретичного методу як найбільш природного.

Першоджерела усіх мистецтв єдині – їх образи, теми, сюжети. І цим джерелом є саме життя, яке «...однаково насичує мистецтво письменника, композитора чи художника. Тому ми й знахо-

димо так багато спільного між різними видами мистецтв, хоча в кожному з них те «спільне» виражене різними засобами, у різних формах» (Д. Кабалевський).

Я. Коменський у четвертій частині «Пампедії» «Загальних порад про виправлення прав людських» пише: «1. Пампедія є універсальне виховання всього людського роду. У греків педія означає навчання й виховання, за допомогою яких люди стають культурними, а пам означає загальність. Отже, мова йде про те, щоб навчалися всі, всьому, всебічно». Геніальний дидакт у зв'язках між науками, що викладаються, вбачав основний принцип систематизації й усвідомлення істинних знань, які становлять «одну енциклопедію, де все має витікати з одного кореня і стояти на своєму особистому місці» [5, с. 107].

К. Ушинський працював над встановленням психологічних зв'язків між предметами та виникненням асоціативних утворень між ними, велику увагу приділяв розвитку психічних процесів у дитини, формуванню суджень, умовиводів, розвитку розуму, пам'яті, уяви, свідомості, які вважав важливими для засвоєння знань і ефективності навчання. «Ні в чому не може бути однобічний напрям знань і мислення таким шкідливим, як у педагогічній практиці», – стверджував великий російський педагог, засновник науково обґрунтованої педагогічної системи. Він надавав важливого значення різнобічно розвиненій особі учителя у справі виховання дітей і молоді [5, с. 26].

Ю. Бабанський відзначає, що предметна шкільна структура навчально-виховного процесу має недосконалі сторони і дидактичну обмеженість, оскільки в кожній дисципліні навчального плану її зміст віддзеркалює характерні галузеві особливості й розглядає тільки ті події, факти, явища у взаємозв'язку, які функціонують у межах конкретного предмета. Це виробляє в учнів звичку розглядати природні речі не у всезагальноючому русі і «не як суттєві змінні» (Ф. Енгельс), а однобічні дії, що спричиняє гальмування гальмування розуміння взаємозв'язків та взаємозумовленості процесів і явищ існуючого світу, збіднює уявлення про предмет та об'єктивні взаємозв'язки з цим предметом [1].

Останнім часом проблема інтегрованого (від лат. *Integratio* – відновлення, поповнення, що утворено від *integer* – цілий; префікс *in*. у цьому випадку означає проникнення в щось, тобто у сутність змісту, всебічно, з різних сторін, розкриваючи певне поняття, тему) навчання набула особливої популярності серед предметів гуманітарних курсів, які як частина комплексного використання предметів гуманітарного циклу мають безпосереднє відношення до нашої проблеми.

До найвагоміших систем музичного виховання ХХ століття належить система, яка увійшла в

історію музичного виховання як система С. Орфа (Карла Орфа). В основу цієї системи покладено принцип елементарного музичного виховання з використанням різних видів музично-естетичної діяльності. Новаторство К. Орфа полягає в тому, що його дидактичні основи базуються на джерелах елементарної дитячої національної музики. Серед багатьох систем комплексного використання музично-естетичних видів діяльності, ця система зробила значний внесок у розвиток методики активного розвитку творчого потенціалу особистості на міжнародному рівні через синтез музики, мови, пантоміми, гри на елементарних музичних інструментах [7; 2].

На початку 30-х років інструментарій для музичного виховання К. Орф розробив сам за допомогою інструментального майстра К. Медлера і знавця музичних інструментів К. Сакса (який отримав пізніше назву «Інструменти К. Орфа»). Провідним компонентом серед засобів музичної виразності, який розвиває творчу активність і реалізує її потенціал, Орф вважав ритм та відтворення його ритмічної його ритмічної статури через різні види музичної творчості. Однак, на наш погляд, недоліком цієї австрійської системи є використання музики тільки як з'єднуючого ланцюга між різними видами музично-естетичної діяльності і недооцінка ролі змістовно-виховних можливостей музичного мистецтва в дитячій творчості [7].

Академік Б. Лихачов, узагальнюючи експериментальний досвід багатьох науково-дослідних лабораторій АПН, найбільш ґрунтовно розглядає проблему поєднання різних видів діяльності на міжпредметному рівні. Автор звертає увагу на внутрішню взаємодію видів діяльності в духовно-емоційному та інтелектуальному розвитку особистості, цілісне функціонування системи художнього виховання. Він також розкриває наявні педагогічні проблеми, недоліки організації і змістовної наповненості навчального матеріалу предметів естетичного циклу, пропонує вирішувати їх на інших предметах завдяки впровадженню міжпредметних зв'язків між видами мистецтв як одного із «засобів дидактичного впливу, як засобів наочності, як ілюстрацію до уроку», як форми суспільної свідомості, використовуючи саме мистецькі засоби впливу (художню образність, емоційність тощо). Для того щоб зростало виховне і об'єднуюче значення мистецтва, необхідно, щоб усі предмети спиралась на зв'язок з естетикою [3].

Б. Лихачов вбачає збереження впливу мистецтва на формування систематичних, свідомих знань, у виконанні певних умов, що враховують специфіку кожного мистецтва і таких типів зв'язків його з навчальними дисциплінами:

Між самими предметами мистецтва:

1) між предметами мистецтва і навчальними дисциплінами, де мистецтво частково входить до змісту;

2) між предметами мистецтв і предметами з основ наук гуманітарного циклу, що використовують художні твори з дидактичною метою;

3) між предметами мистецтва і предметами природничо-математичного циклу [3].

Важливу увагу він звертає на розробку програм і методик у галузі мистецтва в початковій школі, яка на себе бере побудову освітнього фундаменту й «образного матеріалу про загальну побудову світу». В основу цієї концепції покладено ідею образної картини сприймання оточуючого світу, яку теоретично обґрунтували Я. Коменський, К. Ушинський та багато інших педагогів.

Міжпредметні зв'язки музики з образотворчим мистецтвом, на думку вченого, полягають, перш за все, в тому, що вони віддзеркалюють людські переживання, настрої, які через зорові і слухові образи передають звуками і фарбами. Передача змісту музики програмного характеру (сюжету пісень, музичних творів) і є ілюстрацією. Діти малюють під музику ті образи і сюжети, що виникають у них під впливом музичного твору. Перед виконанням пісень використання художніх ілюстрацій, репродукцій, картин як засобу наочності стимулює в учнів творчу уяву, фантазію, наповнює сприймання емоційно-образним змістом. Ці специфічні форми зіставлення й поєднання позитивно зарекомендували себе в педагогічній практиці та мають використовуватись як у початковій, так і в інших ланках освіти. У такий спосіб будуватимуться міжпредметні зв'язки з поліфонічним твором, де за всієї злагоженості музичного звучання голоси не втрачають своєї незалежності й індивідуальності [3, с. 60–72].

«Міжпредметну єдність, – пише в підсумку Б. Лихачов, – треба розуміти не як антитезис предметності в навчанні, а як систематичний взаємозв'язок предметів, їх близькість за змістом і методами навчання. Образно кажучи, лінії навчальних предметів мають зближатися й розходитися, перетинатися й переплітатися. Подібно до того, як у музичному поліфонічному творі сплітаються голоси, не втрачаючи при цьому своєї належності, свого індивідуального звучання, але створюючи разом із тим цілісний прекрасний художній твір, і міжпредметні зв'язки мають вести до єдиного цілого, яким є система художньої освіти...» [3, с. 72].

На початку 80-х років В. Лебедевим були проведени наукові дослідження щодо комплексної організації музично-художніх видів діяльності, зокрема реалізації в музичній практиці її основних компонентів: пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, відтворюючого та комунікативного, розвиток яких найбільш ефективно відбувається в процесі

колективно-творчих видів діяльності в різних формах музикування (грі на музичних інструментах тощо). Все це допомагає, на думку автора, активному залученню школярів до музики та розвитку природних здібностей, пов'язаних із виконанням та пропагандою музичних творів серед однолітків.

Висновки і пропозиції. Інтегративна спрямованість змісту музичної освіти в загальноосвітній школі передбачає, що уміння комплексного застосування знань, їх синтезу лежить в основі творчого підходу до музичної діяльності. Цей підхід характеризується наявністю органічної підстави для синтезування природних, об'єктивно існуючих зв'язків та якісною трансформацією результату взаємодії всіх елементів мистецького навчання та виховання.

Список використаної літератури:

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.
2. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / под ред. А.А. Баренбоума. Москва : Советский композитор, 1978. 364с. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Изд. Центр «Академия», 2005.
3. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1985. 175 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / АПН України, Інститут проблем виховання. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
5. Педагогическое наследие / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 1998. 416 с.
6. Радчук Н.І. Інновації на уроках музики як чинник формування творчих здібностей учнів. *Теорія і практика мистецької освіти* : збірник наук. праць / ред. колегія О.П. Щолокова та ін. Київ : вид-во НПУ, 2004. Вип. 5. С. 204–208.
7. Orf C. Das Schulwerk-Ruckblick und Ausblick. Mainz : B. Schon's, Orf-Institut Jahrbuck, 1963. 384 s.

Pavlyuk N. Integrative direction of local education content in the general education school

The article analyzes integration as a necessary condition for the modernization of the content of school education, which contributes to the formation of skills and abilities of students, the development of their systematic thinking, creative abilities.

The integration orientation of the content of art education in secondary school is considered as the unification and arrangement of separate parts of educational material with different humanities (music, science, literature, fine arts, choreography, etc.), subordinated to one theme. With the introduction of this principle in the educational process, the educational material is presented more fully and comprehensively, which helps to perceive it holistically, perfectly, rather than in fragments.

The concepts of complex and synthesis, which are the main in music-pedagogical education in the integration orientation of the content of art education in secondary school, as well as artistic competence in general, are covered. It should be noted that the philosophy of integrative education focuses on the generalization of various knowledge, ideas, values in the plane of formation in the minds of the subject of learning a holistic picture of the world. Accordingly, art education based on integrative approaches is designed to enrich the spiritual world of the individual, teach him to experience a deep unity with the world and humanity as a whole through a deep understanding and individual experience of art based on the synthesis of multi-vector knowledge, through artistic creativity, complex of artistic and expressive means. Along with philosophical principles, the category of "integration" in art education is used, the introduction of integration orientation of the content of art education in secondary school to provide students with the essence and content of musical images and their implementation in real sound, involves studying and taking into account psychological and didactic aspects.

The article reveals the problems and tasks of a holistic system of artistic knowledge, highlights the integrative and variable connections that exist in the practice of music education of schoolchildren. Extensive use of these connections significantly affects the quality of students' performance of musical tasks, allows to analyze educational situations, diagnose musical and creative abilities of students. In accordance with the integrative and variable connections, it is expedient to model the educational process of art education in a secondary school.

Key words: integration, interdisciplinary links, art education, students.

УДК 373.2:140.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.25>**С. І. Якименко**кандидат педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5–8 РОКІВ

У статті автор акцентує увагу на орієнтирах сучасної дошкільної та початкової освіти на особистісний розвиток дитини, формування у неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишнього середовища, забезпечення умов для її духовного зростання. Визначено поняття «світосприйняття» як складна багаторівнева структура світогляду особистості. Розглянуто наукові підходи до розуміння зазначеного поняття, визначено риси дитячого світосприйняття. Розкрито підходи до розуміння зазначеного поняття з погляду різних наук. Світосприйняття як педагогічна категорія за своєю суттю інтегративне, оскільки є засобом опису і осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних і, власне, освітніх феноменів. Іншими словами, це багаторівнева структура, що відображає індивідуальне і соціально-типологічне ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу людини у варіативності форм і способів прояву цього відношення.

Зазначено, що світосприйняття як цілісний процес пізнання й осмислення навколишнього світу дитиною включає різноманітні етапи, періоди, напрями та зумовлено психічним станом особистості та характером її життєдіяльності. З'ясовано, що ступінь сприйняття дитьми однакових природних об'єктів чи явищ відповідає їхньому психічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в соціумі, метою якої є взаємодія особистості з навколишнім середовищем. Встановлено, що сприйняття навколишнього середовища як цілісності є важливим, оскільки сприяє усвідомленню дитиною його функціональної структури, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об'єктів. Визначено поняття «світогляд» та здійснено його ґрунтовний аналіз, оскільки світосприйняття є складником його рівневої структури: емоційно-чуттєвої (світовідчуття), усвідомлено-чуттєвої (світосприйняття), свідомої (світорозуміння), самосвідомої (світогляд як такий). Термін «світогляд» пояснено як систему поглядів на дійсність, яка визначає загальну спрямованість діяльності і поведінки людини та є найвищим синтезом знань, практичного досвіду та емоційних оцінок. З'ясовано, що основи світогляду закладаються практично з моменту народження людини, а засвоєні нею моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає їй змогу не лише зрозуміти навколишній світ, а й відшукати своє місце в ньому, сформувати своє ставлення до нього та зміст свого життя. Зроблено висновок, що у дітей 5–8 років ще не сформовані фундаментальні основи світогляду, тому метою виховання особистості є формування основ його структурних компонентів, зокрема світосприйняття.

Ключові слова: світосприйняття, світогляд, менталітет, структура, навколишній світ, освітнє середовище, виховання, цілісність, інтеграція, психічний стан, усвідомлення.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві на заміну технократичної ідеології формується нове гуманітарне світосприйняття, що характеризується цілісністю, динамічністю, спрямованістю особистості на діалог і взаємодію та відображає глобальні процеси, що відбуваються в суспільстві, зокрема: інтеграція в усіх сферах людського життя; прискорення темпу змін у соціокультурному середовищі; розширення можливостей комунікації між людьми.

Аналіз досліджень. Категорію «педагогічні умови» досліджували і обґрунтовували науковці К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та інші. Вивчення особливостей світосприйняття дитини здійснюють дослідники І. Біла, Г. Бурменська, Л. Виготський, Є. Нефедова, Н. Шишлянникова,

Т. Шмельова, Б. Гершунский, І. Дубов, Ж. Піаже, С. Тарасов, В. Шубінська.

Метою статті є розкриття сутності педагогічних умов формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років.

Виклад основного матеріалу. Визначення педагогічних умов формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років потребує уточнення поняття «педагогічні умови».

У Новому тлумачному словнику української мови поняття «умова» трактується таким чином: як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; як обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; як правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяль-

ності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [8].

Педагогічні умови є «стійкими обставинами, що визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем» [9].

М. Зверева розглядає педагогічні умови як змістову характеристику компонентів педагогічної системи (змісту, методів, форм, засобів, особливостей взаємодії учасників педагогічного процесу тощо) [3].

Схожу думку висловлюють дослідниці Н. Іпполітова та Н. Стерхова, вважаючи, що педагогічні умови є одним із компонентів педагогічної системи, які відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи та забезпечують її ефективне функціонування й розвиток [4].

За твердженням К. Дубич, термін «педагогічні умови» є «сукупністю взаємозалежних і взаємозумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети» [1, с. 34]. Отже, педагогічні умови є складником освітнього процесу та в сукупності забезпечують його існування, функціонування та розвиток.

Визначення педагогічних умов залежить, по-перше, від структури освітнього процесу, по-друге, від суб'єкта, на якого здійснюється вплив із метою його перетворення, і по-третє, від мети відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм освітнього процесу, головним чином від основоположних принципів зазначеного процесу.

На переконання І. Мухрова, комплекс педагогічних умов виявляється в результаті здійснення послідовних дій, а саме: «виявлення основних компонентів, що забезпечують досягнення мети, їх аналіз і визначення міри причетності; вибір заходів, що посилюють ефективність кожного компонента; впорядкування отриманих умов (виключення зайвих, об'єднання декількох в одну тощо); перевірка кожної умови й усього комплексу» [7].

Отже, педагогічні умови формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років трактуємо як цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (приймів), форм організації інтегрованого активно-пізнавального освітнього середовища.

Узагальнивши всі аспекти трактування педагогічних умов, нами виокремлено **педагогічні умови оптимізації процесу формування** основ світосприйняття у дітей 5–8 років:

– створення *інтегрованого пізнавально-активного освітнього середовища* засобами впровадження інтегрованої особистісно-орієнтованої технології;

– забезпечення наскрізного процесу формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років;

– мотивація педагогів до підвищення психолого-педагогічної компетентності в процесі формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років;

– формування педагогічної культури батьків у процесі партнерської взаємодії з педагогами;

– наступність і безперервність процесу формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років.

Визначені педагогічні умови формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років становлять єдину систему освітнього процесу.

Охарактеризуємо *першу педагогічну умову* – створення *інтегрованого пізнавально-активного освітнього середовища* у процесі формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років. Одним з істотних феноменів сучасного освітнього процесу є створення освітнього середовища в закладі освіти, яке забезпечить комфортні умови для пізнавальної діяльності дитини, її розвитку та формування світоглядних уявлень. Розглянемо наукові підходи до визначення поняття «середовище». Тлумачний словник сучасної української мови пояснює поняття «середовище», як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю зазначених умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [13].

Вивчення психологічної, педагогічної, методичної літератури, педагогічної практики свідчить про активне дослідження проблеми, пов'язаної зі створенням цілісного виховного процесу в освітньому середовищі.

У зв'язку із зазначеним вище нами висувається ідея створення *інтегрованого активно-пізнавального освітнього середовища в закладах дошкільної та початкової освіти*, здатного забезпечити формування основ світосприйняття у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Вивчення педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що ідеї Я. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, Г. Спенсера та інших педагогів внесли певні зміни у визначення поняття «освітнє середовище».

Термін «освітнє середовище» у педагогіці розуміється як сукупність умов, які впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, на оточення особистості, її здібності, потреби, інтереси, свідомість.

Дослідник С. Шацький відносить поняття «освітнє середовище» до соціокультурних інститутів, шкіл, ЗВО, установ післядипломної освіти тощо [14].

Учені вважають, що освітнє середовище здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Так, В. Левін виділяє такі компоненти освітнього середовища:

– соціальний – забезпечує можливості для задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у безпеці, збереженні та підвищенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства і в самоактуалізації;

– просторово-предметний – включає гетерогенність і складність середовища, зв'язок різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування;

– психолого-педагогічний – забезпечує розвивальні можливості на основі оптимальної організації системи зв'язків між елементами освітнього середовища.

Дослідник В. Сагатовський пропонує визначити показники змісту цілісності освітнього середовища, виокремлюючи при цьому такі його складники: цілісність буття трьох самоцінних започаткувань (людини, людства і природи); цілісність людини (у взаємодії його біо-соціо-духовно-індивідуальних властивостей); цілісності людської життєдіяльності.

Важливою є думка В. Сагатовського щодо аксіологічного оцінювання взаємодії людини й освітнього середовища, яка полягає в тому, що індивід повинен бути готовий до розумного вибору в процесі самоосвіти завдяки внутрішній духовній атмосфері.

Дослідники Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторський, розглядаючи поняття «освітнє середовище» як об'єкт педагогічного дослідження, посилаються на положення щодо нерозривності освітнього процесу і виховання.

У контексті проблеми дослідження ми розуміємо інтегроване активно-пізнавальне освітнє середовище як створене соціокультурне оточення дитини, здатне забезпечувати розвиток її особистості. Дослідник Т. Темерівська відзначає, що розвиток поняття «активність» у теорії та практиці освіти має складний шлях: від активності у догматично репродуктивній діяльності до пошуково-творчої активності. Різні підходи до дослідження структури особистості зумовили відповідно два підходи до розробки проблеми активності як психолого-педагогічної категорії, а саме: діяльнісний та особистісний. У першому охарактеризовано активність у контексті діяльності, а в другому – активність як якість особистості. Вони свідчать про природу самого явища як складної інтегративної, багаторівневої властивості суб'єкта діяльності [12, с. 7].

Другою педагогічною умовою нами визначено забезпечення наскрізного процесу формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років. У Концепції Нової української школи наголошується, що виховний процес має стати невіддільним складником усього освітнього процесу, проходячи наскрізно як через навчальні предмети, так і систему поза-класної, позашкільної роботи, та орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема: морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага

до життя, повага до себе та інших людей); соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [5].

Третя педагогічна умова – мотивація педагогів до підвищення психолого-педагогічної компетентності в процесі формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років. За педагогічним словником, поняття «професійна компетентність трактується як «сукупність знань, вмінь, необхідних для ефектively професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [10]. Професійна компетентність, на думку В.О. Сластьоніна, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатній для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [11, с. 98].

Н. Кузьміна відносить до компонентів професійної компетентності: спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок; психолого-педагогічну компетентність в галузі мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічну компетентність як рефлексію педагогічної діяльності [6, с. 87].

Як вагому та необхідну розглядаємо **четверту педагогічну умову** – формування педагогічної культури батьків у процесі партнерської взаємодії з педагогами. Робота з родиною була і лишається актуальною і складною проблемою у діяльності закладів освіти у зв'язку з низьким рівнем соціально-психологічної культури учасників взаємодії (батьків і вчителів, вихователів), що викликає проблеми у спілкуванні; незнання батьками вікових особливостей дитини; відсутність у батьків «педагогічної рефлексії», тобто невміння аналізувати власну виховну діяльність, критично її оцінювати, знаходити причини своїх педагогічних невдач; нерозуміння батьками своєї ролі як соціальних замовників у визначенні змісту, форм та методів роботи закладу освіти з родиною; недостатня поінформованість батьків та відсутність інтересу батьків до життєдіяльності дитини в закладі освіти.

Педагогічні знання допоможуть батькам краще пізнавати дитину, розуміти її потреби, усвідомлювати шляхи впливу на неї, реально оцінювати ту чи іншу ситуацію, розв'язувати проблеми виховання не інтуїтивно, а на раціональній основі, що сприятиме оволодінню педагогічним тактом у взаєминах з дітьми.

П'ята педагогічна умова. Перспективність і наступність процесу формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років припускає орієнтацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та школі на досягнення рівня розвитку дитини

5–8 років. Послідовне здобуття освіти можливе за умов дотримання принципів перспективності й наступності між суміжними ланками освіти, зокрема між дошкільною та початковою [2].

Принципи побудови дошкільної та початкової освіти за умов реформування загальної середньої освіти в рамках Концепції Нової української школи мають багато спільного, як-от:

- гуманізм як прояв поваги до особистості, тобто доброзичливе, турботливе ставлення до дітей без застосування примусу й насилля;
- урахування вікових особливостей дітей і досягнень попереднього етапу розвитку;
- визнання самоцінності кожного вікового періоду;
- орієнтація на індивідуальні схильності, інтереси, темпи розвитку дітей;
- створення умов, комфортних для розвитку пізнавальних та психічних процесів у дітей, їхньої спрямованості на активність у соціумі;
- усвідомлення мотивів власної поведінки, позитивної самооцінки, самоповаги та ввічливого ставлення до інших;
- забезпечення реалізації можливостей і здібностей дитини.

Наступність розглядається нами як внутрішній зв'язок, який проявляється в пізнавальній діяльності дитини, і зовнішній – пов'язаний з діяльністю педагогів. Компонентами структури пізнавальної діяльності дітей 5–8 років є такі: мотиваційно-цільовий, який зумовлює взаємозв'язок між мотивацією і цілепокладанням; змістовно-інформаційний, який свідчить про систематичне отримання нових знань про навколишній світ; діяльнісний, що забезпечує активне включення дитини в процес пізнання навколишнього світу, оточуючих людей і самопізнання; рефлексивний, що формує навички само-, самооцінювання результатів власної діяльності та діяльності товаришів. Зовнішній зв'язок наступності полягає у педагогічній діяльності вихователів і вчителів, яка виявляється у забезпеченні наступності процесу формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років на основі єдиних принципів: гуманізація, демократизація і виховання на основі врахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей кожної дитини; розробка і впровадження в практику інноваційних за своєю суттю програм.

Розробка зазначених вище педагогічних умов формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років ґрунтується на таких методологічних підходах: особистісно зорієнтованому, системному, діяльнісному, компетентнісному.

Висновки. Педагогічні умови формування основ світосприйняття у дітей 5–8 років розглядаємо як цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (приймів), форм інтегрованого *пізнавально-активного освітнього середовища*.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані з дослідженням особливостей формування основ цілісного світосприйняття у дітей 5–8 років.

Список використаної літератури:

1. Дубич К.В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.
2. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2345-zabezpechennya-nastupnost-zdo-ta-nush>
3. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках : сб. ст. / [под ред. В. С. Самойлова]. М. : Педагогика, 1987. Вып. 1. С. 29–32.*
4. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.*
5. Концепція «Нова Українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая шк., 1990. 119 с.
7. Мухров И.С. Условия формирования профессиональных компетентностей молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6195.*
8. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2005. Т. 3. 863 с.
9. Педагогіка : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Москва : Школьная Пресса, 2002. 512 с.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Нічкало. Київ, 2000. С. 78.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. / под ред. В.А. Сластенина. Москва : Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
12. Темерівська Т.Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2004. 197 с.
13. Тлумачний словник сучасної української мови: загальнонавчана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків : ФОРМ Співак, 2009. 960 с.
14. Шацкий С.Т. Работа для будущего. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.

Yakymenko S. Pedagogical conditions of formation of fundamentals of world perception in children 5-8 years old

In the article the author focuses on the guidelines of modern preschool and primary education on the personal development of the child, the formation of a conscious, valuable attitude to the environment, providing conditions for its spiritual growth. The concept of "worldview" is defined as a component of the multilevel structure of the worldview of the individual. Scientific approaches to understanding this concept, defining the features of children's worldview are considered. Approaches to understanding this concept from the point of view of various sciences are revealed. World perception as a pedagogical category is essentially integrative, as it is a means of describing and understanding personal, social, cultural, historical and educational phenomena, a multilevel structure that reflects the individual and socio-typological attitude to the external and internal world of man in the variability of forms and ways of manifestation in this regard.

It is noted that the world perception as a holistic process of cognition and understanding of the world around the child includes various stages, periods, directions and due to the mental state of the individual and the nature of his life. It was found that the degree of children's perception of the same natural objects or phenomena corresponds to their mental state, intellectual development, formed moral and ethical norms of behavior and activities in society, the purpose of which is the interaction of the individual with the environment. It is established that the perception of the environment as a whole is important because it promotes the child's awareness of its functional structure, which according to its laws regulates the diversity of phenomena or objects. The concept of "worldview" is defined and its thorough analysis is carried out, as world perception is a component of its level structure: emotional-sensory (world perception), conscious-sensual (world perception), conscious (worldview), self-conscious (worldview as such). The term "worldview" is explained as a system of views on reality, which determines the general direction of human activity and behavior and is the highest synthesis of knowledge, practical experience and emotional assessments. It is found that the foundations of the worldview are laid almost from the moment of a person's birth, and the moral norms, ideals, principles, rules of behavior mastered by him are reduced to a holistic system that allows him not only to understand the world, but also to find his place in it. Their attitude to it and the meaning of their lives. It is concluded that children 5–8 years have not yet formed the fundamental foundations of worldview, so the purpose of educating the individual is to form the foundations of its structural components, in particular, worldview.

Key words: *world perception, worldview, mentality, structure, environment, educational environment, upbringing, integrity, integration, mental state, awareness.*

НОТАТКИ