

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 9 (93), 2019

CEJSH

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

Crossref


Академія

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

УДК 37(062.552)

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 25.11.2019)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof. (Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща)
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семенов – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, а також
мистецької освіти.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376–056.2/.3(4)

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/003-012

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

У статті з'ясовано основні підходи до надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в європейських країнах. Закцентовано на тому, що в науковому дискурсі немає єдиного розуміння особливих освітніх потреб. Доведено, що в європейських країнах поширеними є кілька моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, що відбивають способи їх залучення до загальноосвітнього середовища – розширення доступу до освіти; мейнстримінг; інтеграція; інклюзія. Кожна з означених моделей базується на тій чи іншій пропорції між соціалізацією та освітою. Досвід досліджуваних країн демонструє, що спільне навчання сприяє соціальній адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їх незалежності, а найголовніше – змінює громадську думку, допомагає звичайним дітям ставати більш толерантними й навчитися поважати інші особистості.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, мейнстримінг, інклюзія, соціалізація, європейські країни.

Постановка проблеми. В умовах глобальної трансформації освітнього простору сучасного суспільства, найбільш актуальним залишається питання ефективної організації освітнього процесу для дітей із особливими освітніми потребами, оскільки саме в межах даного процесу можливе формування й подальший розвиток в учнів необхідних для соціалізації навичок.

У даний час важливим завданням національних систем освіти є пошук комфортних умов для задоволення освітніх потреб кожної окремої людини, зокрема і з особливими освітніми потребами. Навчання та виховання повинні стати для таких учнів ненасильницькими, природними й належним чином умотивованими.

Аналіз актуальних досліджень. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття все частіше науковці акцентують увагу на дослідженні проблем навчання й

виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями присвячено низку праць таких вітчизняних науковців, як І. Зверева, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, Є. Ярська-Смірнова та ін. Соціально-педагогічні закономірності формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічні підходи до роботи з нею розкрито в наукових розвідках І. Зверевої, А. Капської, В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка та ін. Проте, наголосимо, що в науковому доробку вітчизняних дослідників (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, В. Золотоверх, Н. Кравець та ін.) проблеми дітей із особливими освітніми потребами пов'язані здебільшого з їхньою реабілітацією та навчально-виховною діяльністю в умовах спеціальних закладів.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей з особливими освітніми потребами стали предметом спеціального розгляду таких науковців, як А. Белкін, М. Буфетов, Л. Виготський, О. Дьячков, Г. Дульнев, І. Єременко, М. Земцова, С. Зиков, В. Мачихіна та ін.

Вивченням досвіду зарубіжних країн із питань організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами присвячено праці І. Зверевої, А. Капської, А. Маллера, Л. Шипіціної та ін.

Разом із тим, досвід європейських країн надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами не знайшов достатнього висвітлення у вітчизняному науковому дискурсі, що й зумовило визначення мети даної наукової розвідки.

Мета статті – з'ясувати основні підходи до надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в європейських країнах.

Методи дослідження. Для реалізації мети авторами використано такі методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу, спрямований на виявлення основних підходів до надання соціально-педагогічної підтримки дітей із особливими освітніми потребами в європейських країнах).

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на загальновизнану важливість підтримки дітей із особливими освітніми потребами, в Європі не існує загальної згоди про те, що розуміється під особливими освітніми потребами. Труднощі в створенні уніфікованого визначення особливих освітніх потреб пов'язане з відсутністю гармонізованої системи класифікації дітей із особливими потребами. Зауважимо, що в країнах Європи існують значні відмінності в критеріях, які використовуються для класифікації дітей із особливими освітніми потребами.

Члени Мережі експертів із соціальних наук у галузі освіти та навчання (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training – NESSE) визначає різницю між нормативними та ненормативними труднощами й потребами. Фізичні та сенсорні труднощі, на думку експертів, потрібно віднести до категорії нормативних, оскільки існують об'єктивні інструменти їх ідентифікації. Іншою є ситуація з ненормативними труднощами, відносно яких немає консенсусу в питаннях нормального функціонування, а тому провідну роль у процесі ідентифікації відіграє думка експертів. Прикладами таких труднощів є соціальні, емоційні та поведінкові, зокрема аутизм, труднощі в навчанні, включаючи дислексії. У багатьох країнах Європи спостерігається високий рівень наявності дітей із особливими освітніми потребами, які входять до ненормативних категорій (NESSE, 2012).

До того ж, як зауважують експерти NESSE, в країнах Європи існують різні методи ідентифікації дітей із особливими потребами. Здебільшого вони обумовлені нормативними документами конкретної країни (NESSE, 2012).

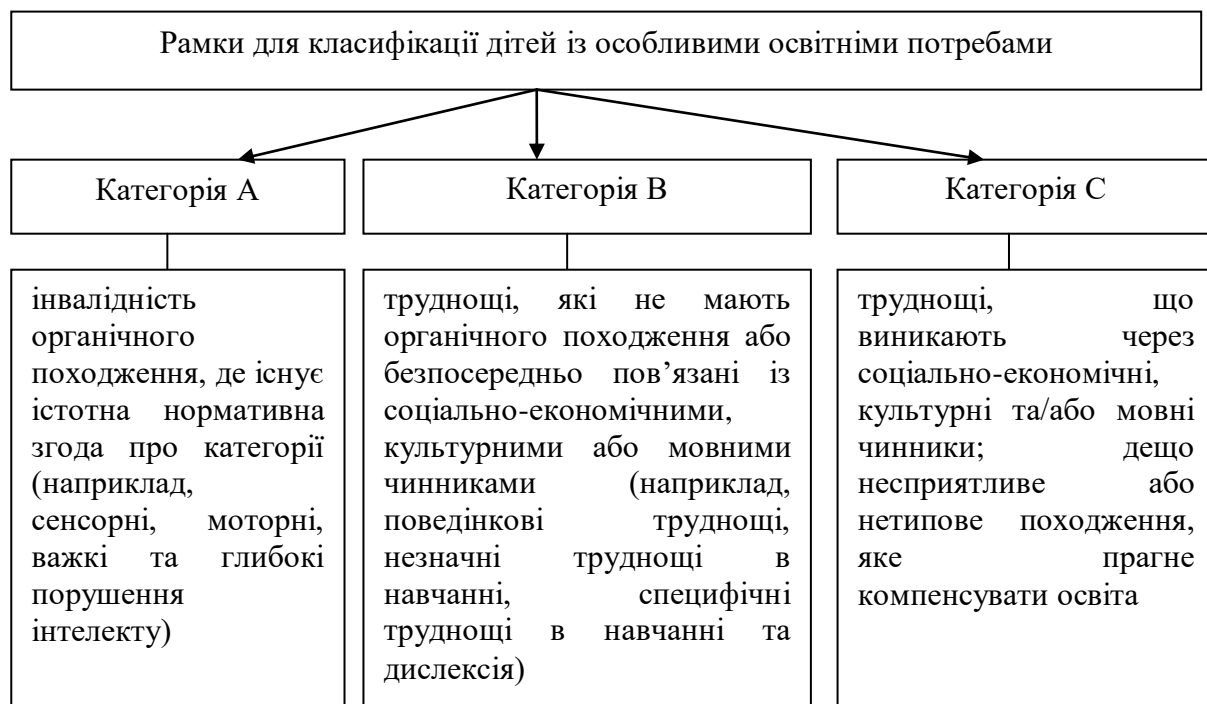
Аналіз нормативних документів та наукових праць європейських країн свідчить про те, що кожна держава має власну систему класифікації особливих освітніх потреб. Відтак, це є одним із факторів, що утруднює проведення міжнародних співставлень освітньої політики та практики щодо дітей із особливими освітніми потребами. У звіті NESSE зазначено, що в деяких країнах ідентифікація дітей із особливими освітніми потребами в основному використовується для включення їх до спеціальних закладів освіти (Бельгія, Чехія, Литва, Фінляндія, Німеччина). Відповідно, у цих країнах спостерігаються відносно високі показники ідентифікації особливих освітніх потреб. Також відносно велика група дітей із особливими освітніми потребами ідентифікується в країнах, де ідентифікація пов'язана з додатковим розподілом ресурсів (наприклад, Норвегія та Шотландія) (NESSE, 2012).

Спробу здійснити ідентифікацію дітей із особливими освітніми потребами було зроблено Європейським агентством з розвитку освіти для людей із особливими потребами (European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE), яке проілюструвало різноманітність таких потреб, але не запропонувало гармонізовану систему класифікації (EADSNE, 2003).

Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) запропонувала 22 країнам, які беруть участь у її дослідженнях щодо освіти дітей із особливими освітніми потребами, перекласифікувати свої національні категорії в структуру за трьома категоріями: «А», «В» і «С» (див. рис 1).

Можемо констатувати, що визначення категорій особливих освітніх потреб відрізняються в кожній країні. Деякі країни визначають тільки одну або дві категорії особливих потреб (наприклад, Данія). Інші класифікують учнів із особливими потребами більше ніж у 10 категоріях (Польща). У

більшості країн розрізняють 6–10 категорій особливих освітніх потреб. У Ліхтенштейні взагалі не визначено категорії особливих видів потреб; визначається тільки тип підтримки.



Джерело: OECD/CERI (2000) *Special Needs Education: Statistics and Indicators* (OECD/CERI, 2000)

Рис. 1. Рамки для класифікації дітей із особливими освітніми потребами

Зазначимо, що ці відмінності між країнами тісно пов'язані з адміністративними, фінансовими та процесуальними нормами. Вони не відображають варіації захворюваності й типи спеціальних освітніх потреб між цими країнами. Практично в кожній країні концепція особливих освітніх потреб стоїть на порядку денному. Більше і все більше людей переконані, що медичний підхід до концепції «гандикапу» повинен бути замінений на освітній: основну увагу слід зосереджувати на наслідках інвалідності для освіти. Однак, у той самий час зрозуміло, що цей підхід є дуже складним, і країни в даний займаються практичною реалізацією цієї філософії.

У результаті аналізу освітньої політики країн Європейського Союзу можемо стверджувати, що провідною тенденцією є розробка політики включення учнів із особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл, забезпечуючи вчителя різним ступенем підтримки (допоміжний персонал, необхідні матеріали, підвищення кваліфікації, навчання, обладнання).

Відтак, країни можуть бути згруповані в три групи згідно з їх політикою із включення учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл:

До першої групи (односторонній підхід) належать країни, які розробляють політику та практики, спрямовані на залучення майже всіх учнів до здобуття загальної освіти. Це забезпечується широким спектром послуг, орієнтованих на масову загальноосвітню школу. Означений підхід є поширеним в Іспанії, Греції, Італії, Португалії, Швеції, Ісландії, Норвегії та Кіпрі.

Країни, що належать до другої групи (багатосторонній підхід), мають велику кількість можливостей до включення. Вони пропонують різні послуги, що перехресно використовуються між двома системами (тобто основні та спеціальні системи освітніх потреб). Данія, Франція, Ірландія, Люксембург, Австрія, Фінляндія, Велика Британія, Латвія, Ліхтенштейн, Чеська Республіка, Естонія, Литва, Польща, Словаччина та Словенія належать до цієї групи.

У третій групі (двосторонній підхід) існують дві різні системи освіти. Учні із особливими освітніми потребами зазвичай зараховують до спеціальних шкіл або спеціальних класів. Як правило, більшість учнів, офіційно зареєстрованих як такі, які мають особливі освітні потреби, не дотримуються основного навчального плану, що призначений для їх однолітків без інвалідності. Ці системи регламентуються різними законами для учнів загальних класів та для учнів із особливими освітніми потребами. У Швейцарії та Бельгії система освіти для дітей із особливими освітніми потребами доволі добре розвинена. Закцентуємо увагу на системі освіти Швейцарії, у якій існує законодавство для спеціальних шкіл і спеціальних класів (включаючи спеціальні основні класи). У той самий час існує досить добре розвинена система послуг для спеціальних служб у звичайних класах – звичайно, залежно від кантону.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне зауважити, що іноді буває складно класифікувати країну за типом політики включення, через зміни такої політики. Наприклад, Німеччина й Нідерланди були включені до третьої групи, тобто групи двостороннього підходу до освіти дітей із особливими освітніми потребами, але на сьогодні вони змінили свою політику включення на багатосторонній підхід.

Відповідно до мети даної статті зазначимо, що в сучасній освітній політиці Європи отримали розвиток декілька моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі:

- розширення доступу до освіти (*widening participation*), головною метою якого є розширення освітніх можливостей для осіб із особливими освітніми потребами з етнічних меншин, а також осіб із неблагополучних верств суспільства. Дана політика реалізується шляхом різних угод і фінансового стимулювання закладів освіти, які беруть участь у подібних проектах;

- мейнстрімінг (mainstreaming) – у даному контексті розглядається безпосередня взаємодія осіб із особливими освітніми потребами та звичайних людей переважно в межах дозвіллевої діяльності;

- інтеграція (integration) передбачає безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес із урахуванням їх особистісних, фізичних і психологічних особливостей;

- інклюзія (inclusion) є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями й потребами можуть навчатися нарівні з людьми, які не мають жодних обмежень та відхилень у розвитку.

На думку В. Бойко та О. Ертанової, варто звернути увагу на те, що всі наведені вище терміни – англійського походження і досить недавно ввійшли в українську професійну термінологію з повною транслітерацією і, переважно, збереженням значення. Звичайно, деякі з них набули власної конотації, але загальне значення не змінилося.

«Мейнстрімінг» – це термін, який означає спільну позааудиторну роботу, що проводиться з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками, і сприяє налагодженню соціальних контактів (Давиденко, 2014).

Таку думку поділяє і З. Нігматов, який зауважує, що мейнстрімінг належить до такої стратегії, коли учні з особливими потребами спілкуються з однолітками на святах, у різних дозвіллевих програмах, а якщо вони навіть і включені в класи загальноосвітньої школи, то, передусім, для того, щоб підвищити власні можливості соціальних контактів, але не для досягнення освітніх цілей (Нігматов, 2004).

Отже, мейнстрімінг – це програма з часткового включення дітей з особливими освітніми потребами до звичайних груп дітей із метою розширення контактів такої дитини, підвищення мотивації до життя, а також розвитку толерантності в інших дітей.

Так, терміни «інтеграція» і «інклюзія», хоча і є певною мірою синонімічними поняттями, мають суттєву відмінність у визначеннях. З точки зору соціології, інтеграція дитини в регулярний освітній простір означає підготовку самої дитини до життя і роботи в колективі, а інклюзія передбачає пристосування суспільства, шкіл та їх загальної освітньої філософії до співіснування і співпраці з дітьми з особливими потребами (Бойко, 2012; Ертанова, 2011).

Вважаємо, що не можна оминати розгляду терміну «сегрегація». Зауважимо, що цей термін протилежний за значенням, як різновид дискримінації, при якому відбувається відокремлення тих соціальних груп, які вирізняються від абсолютного загалу за різними ознаками. Така політика, як свідчать наукові розвідки Н. Софій, Ю. Найди, А. Колупаєвої була характерна для радянських часів. У даному випадку йдеться про дітей із особливими освітніми потребами, яких виховували в спеціальних

зкладах освіти, які були відокремлені від суспільного життя та являли собою закриті заклади-інтернати (Софій та Найда, 2007, с. 8).

Аналіз наукової літератури дозволив стверджувати, що можна виділити провідну тенденцію в європейських країнах – інтеграція учнів із особливими потребами у звичайних школах. Вважається, що перебування дітей у спеціалізованих закладах дуже часто заважає їхній соціальній інтеграції в суспільство, розглядається як спроба ізоляції їх від батьків, однолітків, повноцінного життя. Навчання ж дітей у класі з нормальними учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості, розвиває її навички та вміння.

Отже, інтеграція означає приведення потреб дітей із психічними та фізичними порушеннями у відповідність із системою освіти, що залишається в цілому незмінною, була пристосована для них.

Включення, або інклюзія, передбачає реформування школи через перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей.

Зауважимо, що інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію та робить процес навчання доступним для всіх. Досягається це шляхом модернізації шкіл, насамперед, перепланування навчальних класів, а також розробки нової навчальної програми.

Звичайно, рівень розвитку країн щодо інклюзії сильно розрізняється. У Швеції, Данії, Італії та Норвегії були розроблені чіткі інклюзивні положення, які реалізовано на більш ранній стадії. У цих країнах основні законодавчі рішення вже були розроблені кілька років тому: важливих змін не відбулося за останні кілька років. У більшості інших країн можуть бути здійснені значні законодавчі зміни, на деякі з яких вкажемо нижче:

- Уже в 1980-х роках деякі країни визначили систему освіти для дітей з особливими потребами як ресурс для загальноосвітніх шкіл. Сьогодні все більше країн дотримуються цього підходу, наприклад, Німеччина, Фінляндія, Греція, Португалія, Нідерланди та Чехія.

- Вибір батьків став темою законодавчих змін в Австрії, Нідерландах, Великій Британії та Литві.

- Децентралізація відповідальності за задоволення особливих освітніх потреб дітей є провідною темою в законодавстві у Фінляндії (муніципалітети), Великій Британії, Нідерландах (шкільні кластери), Чехії та Литві. У Великій Британії управління школами місцевими органами управління, що дає змогу їм ухвалювати власні рішення про кращий спосіб розподілу загального бюджету для задоволення освітніх потреб усіх учнів, у тому числі учнів із особливими освітніми потребами.

- Зміна у фінансуванні освіти учнів із особливими освітніми потребами є важливою інновацією в Нідерландах.

- У Швейцарії фінансування освіти учнів із особливими освітніми потребами обговорюється на політичному рівні: було запропоновано, щоб відповідальність за освіту учнів із особливими освітніми потребами була повністю покладена на кантони (дотепер цим займалася конфедерація).

- Законодавство, що стосується освіти учнів із особливими освітніми потребами на рівні середньої школи, у даний час розробляється або нещодавно було розроблено в Нідерландах, Австрії та Іспанії.

На підставі узагальнення наукової інформації констатуємо, що розвиток інклюзії в освіті може бути здійснено за таких умов:

- перехід від констатації необхідності розвитку інклюзивної освіти до створення єдиної державної політики та нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти;

- розвиток інклюзивної освіти в системі професійної педагогічної освіти, створення центрів із перепідготовки педагогічних працівників для роботи в установах інклюзивного навчання;

- зміна ментальності педагогічної спільноти, формування позитивних установок і толерантного ставлення в усіх учасників педагогічної взаємодії до «несхожості» (відмінності) учнів;

- розробка нових психолого-педагогічних технологій у вирішенні освітніх завдань;

- залучення до процесу розвитку інклюзивної освіти представників батьківської громадськості, громадських організацій та інших зацікавлених учасників.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у європейських країнах існує низка моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям із особливими освітніми потребами, що передбачають кілька способів залучення дітей до загальноосвітнього середовища. Кожна з означених моделей базується на тій чи іншій пропорції між соціалізацією та освітою. Досвід європейських країн демонструє, що спільне навчання сприяє соціальній адаптації дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їх незалежності, а найголовніше – змінює громадську думку, допомагає звичайним дітям ставати більш толерантними й навчитися поважати інші особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні змістово-процесуальних особливостей соціально-педагогічної підтримки обдарованої учнівської молоді з особливими потребами в розвинених країнах з метою визначення інноваційного потенціалу позитивного зарубіжного досвіду задля його імплементації в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Бойко, В. О. (2012). Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Психолого-педагогічні науки*, 4, 1-4 (Boiko, V. O. (2012).

- Inclusive education: the question of defining the concept and features of its introduction. *Psychological and pedagogical sciences*, 4, 1-4).
- Давиденко, Г. В. (2014). Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 3, 76-80 (Davydenko, H. V. (2014). Models and forms of inclusive education implementation within pedagogical framework. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 3, 76-80).
- Ертанова, О. Н. (2011). Интеграция и инклюзия в аспекте семантики. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва)*, сс. 17-18 (Ertanova, O. N. (2011). Integration and inclusion in the aspect of semantics. *Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of the international scientific-practical conference (June 20-22, 2011, Moscow)*, pp. 17-18).
- Нигматов, З. Г. (2004). *Гуманистические основы педагогики*. М.: Высш. шк. (Nigmatov, Z. G. (2004). *Humanistic foundations of pedagogy*. M.: Higher School).
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special needs education in Europe*. Middelfart, Denmark: EADSNE.
- NESSE (2012). *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU: An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. As of 30 March 2013*. Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- OECD/CERI (2000). *Special Needs Education: Statistics and Indicators*. OECD: Paris.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Чистякова Ирина. Социально-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями: опыт европейских стран.

В статье выяснены основные подходы к социально-педагогической поддержке детей с особыми образовательными потребностями в европейских странах. Акцентировано на том, что в научном дискурсе нет единого понимания особых образовательных потребностей. Доказано, что в европейских странах существует несколько моделей социально-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями, которые предусматривают несколько способов вовлечения детей в общеобразовательную среду – расширение доступа к образованию; мейнстриминг; интеграция; инклюзия. Каждая из них базируется на той или иной пропорции между социализацией и образованием. Опыт зарубежных стран показывает, что совместное обучение способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, повышению уровня их независимости, а главное – изменяет общественное мнение, помогает обычным детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция, мейнстриминг, инклюзия, социализация, европейские страны.

SUMMARY

Boichenko Maryna, Chystiakova Iryna. Social-pedagogical support of children with special educational needs: experience of the European countries.

The article describes leading approaches to providing social-pedagogical support for children with special educational needs in the European countries. It is emphasized that in the scientific discourse there is no unified understanding of special educational needs. It is proved that in the European countries several models of providing social-pedagogical support for children with special educational needs are widespread, reflecting the ways of their inclusion in the general educational environment – widening participation; mainstreaming; integration; inclusion. The main purpose of widening participation is to increase educational opportunities for persons with special educational needs, ethnic minorities, as well as people from disadvantaged backgrounds. This policy is implemented through various agreements and financial incentives for education institutions participating in such projects. In the context of mainstreaming takes place direct interaction of persons with special educational needs and ordinary people mainly in leisure activities. Integration involves direct inclusion of all children in the educational process, taking into account their personal, physical and psychological characteristics. Inclusion is an educational activity where people with different limitations and needs can study on an equal basis with people who do not have any disabilities.

It is concluded that each of the specified models is based on one or the other proportion between socialization and education. The experience of the countries studied demonstrates that collaborative learning contributes to social adaptation of children with disabilities, their independence, and most importantly, changes public opinion, helps ordinary children become more tolerant and learn to respect others.

Key words: *social-pedagogical support, children with special educational needs, integration, mainstreaming, inclusion, socialization, European countries.*

УДК 374.7(439) (-50"19"/-19"20")

Катерина Годлевська

Інститут педагогічної освіти і освіти

дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України

ORCID ID 0000-0002-9263-243X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/012-022

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ УГОРЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Метою дослідження є виявлення особливостей освіти дорослих в Угорщині на основі цілісного аналізу соціально-економічних, соціокультурних процесів її становлення та розвитку. Для досягнення поставленої мети використовувалися методи ретроспективного, порівняльного й системного аналізу. Розвиток системи освіти дорослих Угорщини аналізувався за такими критеріями: політика, управління, фінансування, залученість дорослого населення в освіту дорослих і якість. Виявлено такі особливості розвитку освіти дорослих в Угорщині: постійне вдосконалення нормативно-правового забезпечення освіти дорослих, чітка мережа установ, що забезпечують контроль за освітою дорослих, різні шляхи фінансування й створення системи організацій для забезпечення якості.

Ключові слова: *освіта дорослих, розвиток, Угорщина, законодавче забезпечення, якість освіти дорослих.*

Постановка проблеми. У сучасну епоху динамічних змін, інноваційного типу прогресу і тотальної інформатизації освіта дорослих є важливою складовою освіти впродовж життя. Саме освіта дорослих відкриває шлях до входження людини в сучасне високотехнологічне суспільство та її адаптації в ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереженні культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Без перебільшення можна стверджувати, що освіта дорослих стала нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти впродовж життя, чітка національна позиція в цій сфері сприятимуть перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, у якій інтереси й потреби кожного громадянина є предметом турботи держави і суспільства, де створено найкращі умови для саморозвитку та самореалізації кожної людини.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку освіти дорослих завжди була в полі зору як українських (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко та ін.), так і угорських (А. Бенедек, Б. Немет, Е. Форкош, Д. Чома, Е. Югас та ін.) дослідників. Провідні її положення викладено в низці документів ЮНЕСКО з освіти дорослих, зокрема в Інчхонській декларації (2015 р.); Рекомендаціях з освіти і навчання дорослих (2015 р.); III Глобальному звіті з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіональному звіті з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо.

В умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, процесів глобалізації, інтернаціоналізації, забезпечення мобільності людей, входження в інформаційне суспільство важливим є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й урахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти дорослих, результатів міжнародних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду. Однак, у різних країнах вона реалізується по-різному, з урахуванням конкретних умов, специфіки відповідного законодавства.

У цьому контексті вивчення досвіду Угорщини з розбудови системи освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом усебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей, що забезпечується низкою чинників, серед яких: суттєве поглиблення європейської співпраці в освітній галузі, створення єдиного європейського освітнього простору, значні успіхи, яких досягла Угорщина в реформуванні системи освіти дорослих, посідають провідні позиції.

Вважаємо, що глибоке вивчення й аналіз процесу розвитку освіти дорослих в Угорщині допоможе подолати суперечності, що накопичилися в Україні в справі розбудови системи освіти дорослих, зокрема між:

– потребою в реформуванні системи професійної підготовки українських фахівців у контексті інтеграції в європейський освітній простор і реальним станом вітчизняної освіти дорослих;

– посиленням вимог українського громадянського суспільства до якості професійної підготовки дорослих людей і наявними методологічними й методично-технологічними підходами до їхнього фахового навчання;

– існуванням прогресивного європейського досвіду реформування системи освіти дорослих і неналежним його вивченням та недостатнім критичним осмисленням, а також фрагментарним використанням в освіті дорослих України.

Мета статті – виявити особливості освіти дорослих в Угорщині на основі цілісного аналізу соціально-економічних, соціокультурних процесів її становлення та розвитку.

Для досягнення поставленої мети нами були використані **методи** ретроспективного, порівняльного та системного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих в Угорщині має свій вектор розвитку. Визначальними чинниками зовнішнього контексту, що зумовили необхідність функціональної і структурної трансформації освіти дорослих в Угорщині, є: міжнародна співпраця, орієнтація на загальноєвропейські положення і тенденції розвитку освіти дорослих, прагнення увійти в європейський і світовий освітній простір.

Проаналізувавши III Глобальний звіт з освіти і навчання дорослих ЮНЕСКО, можемо стверджувати, що основними критеріями реального стану розвитку освіти дорослих у європейських країнах є такі: політика, управління, фінансування, залученість дорослого населення в освіту дорослих і якість (UNESCO, 2017). Тому, досліджуючи розвиток системи освіти дорослих в Угорщині, ми також будемо спиратися на ці критерії.

Політика. Основу системи освіти дорослих Угорщини було закладено після Другої Світової Війни за ініціативи уряду Угорщини. Головною метою цієї системи була підтримка соціальних змін, особливо в сфері соціальної мобільності населення.

Із закону «Про народну освіту» (1993 р.) починає створюватися правова основа для структури освіти дорослих в Угорщині (Magyarország Törvény LXXX, 1993). Комплексне регулювання освіти дорослих в Угорщині стало можливим із прийняттям закону «Про освіту дорослих» (2001 р.) (Magyarország Törvény CI, 2001). У 2010 р. в Угорщині з приходом нового уряду відбувається комплексна реструктуризація системи освіти в цілому. Основний закон, який наразі регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи в Угорщині, – це Закон «Про освіту дорослих», що набув чинності 1 липня 2013 р (Magyarország Törvény LXXVII, 2013).

Зазначимо, що згідно з чинним законодавством, основною метою освіти дорослих в Угорщині є: загальноосвітня підготовка, професійна підготовка, корекція порушень, розвиток професійних знань та компетенцій, збільшення можливостей для працевлаштування, навчання протягом усього життя.

Другий, не менш важливий закон, – це Закон 2011 СХС «Про державну громадську освіту», саме в ньому зазначено, що поняття навчання дорослих та освіта дорослих не є тотожними. Навчання дорослих ототожнюється з системою шкільної освіти (домінують загальноосвітні предмети), тоді як освіта дорослих охоплює знання спеціального характеру, професійні знання, усе, що є поза межами шкільної освіти (Magyarország Törvény СХС, 2011). Тобто існує навчання дорослих згідно із шкільною системою та освіта дорослих відповідно до позашкільної системи. Використовується також поняття освіта для ринку робочої сили (навчання, спрямоване на збереження робочого місця та здобуття нового). Однак, є й вужче його визначення – професійне навчання безробітних, яке підтримується переважно з державних джерел.

Важливими нормативно-правовими документами, що регламентують освіту дорослих, є Накази Міністерства народного господарства: «Про правила прийому громадян до закладів освіти дорослих, оплату послуг та штрафні санкції» (2013) (Magyarország NGM rendelet 56, 2016); «План забезпечення якості освіти дорослих. Комітет освіти дорослих, його члени, обов'язки та правила функціонування» (2013) (Magyarország NGM rendelet 58, 2013); «Про вимоги та процедуру реєстрації програм професійної підготовки для освіти дорослих і сертифікат (свідоцтво) про отримання професійної кваліфікації» (2013) (Magyarország NGM rendelet 59, 2013); «Про діяльність експертів з підготовки дорослих та заходів програми «Освіта дорослих» (2014) (Magyarország NGM rendelet 14, 2014); «Про вимоги та процедуру реєстрації мовних програм для дорослих і сертифікація їх учасників» (2014) (Magyarország NGM rendelet 16, 2014).

У постанові уряду «Про процедуру отримання дозволу та вимоги щодо діяльності закладів освіти дорослих їх реєстрації та моніторингу діяльності» (2013 р.) прописані основні вимоги до регіональних центрів освіти дорослих (РЦОД) розкрито процедуру внесення закладів освіти дорослих у Національний реєстратор підготовки дорослих (Magyarország Korm. Rendelet 393, 2013).

Зазначимо, також що в квітні 2019 р. в Угорщині була затверджена Постанова «Стратегія відновлення програм професійної освіти і освіти дорослих» (2019), у якій наголошується на тому, що для освіти дорослих необхідно створювати більш гнучкі можливості навчання і привабливе навчальне середовище, яке обладнане найсучаснішими технологіями й

обладнанням та швидкою мережею WiFi, а також створення цифрової навчальної програми (Magyarország Kormánya tárgyalta 1168, 2019).

Проаналізувавши законодавчу базу освіти дорослих Угорщини, можемо стверджувати, що вона постійно вдосконалюється і завжди реагує на виклики сучасного суспільства.

Управління. Відповідальність за функціонування ринку праці, професійної освіти й навчання дорослих в Угорщині несе Міністерство фінансів (з 2010 по 2018 рр. Міністерство народного господарства). Основними завданнями цього Міністерства у сфері освіти дорослих є: створення нормативно-правової бази (закони, урядові постанови, укази міністрів); постійне оновлення Національного кваліфікаційного реєстру, забезпечення функціонування комітетів з питань регіонального розвитку та навчання дорослих; ліцензування освітніх послуг у сфері освіти дорослих; постійне оновлення національного списку експертів з освіти дорослих.

Спиняємо увагу на тому, що основними закладами в галузі освіти дорослих та професійної підготовки, які підпорядковуються Міністерству народного господарства, є: Національна служба зайнятості, Національне бюро з питань професійної підготовки та освіти дорослих та Департамент професійної підготовки й освіти дорослих.

Національна служба зайнятості (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat) – розгалужена мережа, що займається питаннями працевлаштування. Мета служби – сприяння й розширення зайнятості; активна допомога шукачам роботи та роботодавцям якнайшвидше знайти правильну роботу і найбільш підходящу робочу силу та визначити пільги й субсидії для працевлаштування. Як державна система, вона пропонує безкоштовні послуги та програми зайнятості як для роботодавців, так і для тих, хто шукає роботу. Відповідно до політики зайнятості уряду, вона сприяє ефективному функціонуванню ринку праці, активізує суб'єктів, сприяє соціальній інтеграції, рівним можливостям та забезпечує рівний доступ для всіх. Національна служба зайнятості надає працівникам широкий спектр персоналізованих послуг, а роботодавцям – індивідуальні послуги та підтримку, що відповідає потребам компаній (Лук'янова, 2017, с. 93).

Національне бюро з питань професійної підготовки та освіти дорослих (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal) відповідає за перегляд нормативно-правової бази, пов'язаної з освітою та професійною підготовкою дорослих, організовує професійну підготовку, пропонує використовувати навчальні частини грантів Європейського Союзу, координує дослідження, пов'язані з професійною освітою та підготовкою тощо.

Департамент професійної підготовки та освіти дорослих (Megyei Kormányhivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya) насамперед займається ліцензуванням діяльності з навчання дорослих, реєстрацією та контролем ліцензованих тренерів, веденням списку експертів з освіти

дорослих, постійним навчанням експертів та координацією професійних іспитів.

Розглянувши мережу установ, що забезпечують функціонування і контроль за освітою дорослих, можемо стверджувати, що таке управління освітою дорослих є досить ефективним.

Фінансування освіти дорослих регулюється Законом «Про освіти дорослих» (2013) і має різні шляхи: індивідуальне – здійснюється безпосередньо дорослою людиною; приватне – за рахунок роботодавців і компаній, що навчають своїх робітників; державне (Magyarország Törvény LXXVII, 2013).

Джерелами державного фінансування є:

- державний і місцеві бюджети (навчання державних службовців, навчання груп дорослих, що перебувають у несприятливих умовах, повне або часткове фінансування національних і місцевих програм розвитку);
- секції Біржі праці, які несуть відповідальність за зайнятість і навчання (підтримка навчання осіб, що зареєстровані як безробітні або мають ризик стати безробітними, підтримка розвитку системи навчання);
- внески на професійну підготовку для освіти дорослих (Tanczos, 2018).

Ще одним, не менш важливим, джерелом фінансування є грантові програми ЄС, спрямовані на підтримку освіти дорослих, наприклад Erasmus+.

Як бачимо, фінансування освіти дорослих в Угорщині має різні джерела.

Залученість дорослого населення в освіту дорослих. Для того, щоб з'ясувати частку дорослих Угорщини, які залучені до освіти дорослих та порівняти з іншими країнами-членами Європейського союзу звернемося до даних Євростату «Рівень участі в освіті та навчанні за статтю та віком» і побудуємо графік на якому відобразимо дані за 2015–2018 рр. (рис. 1).

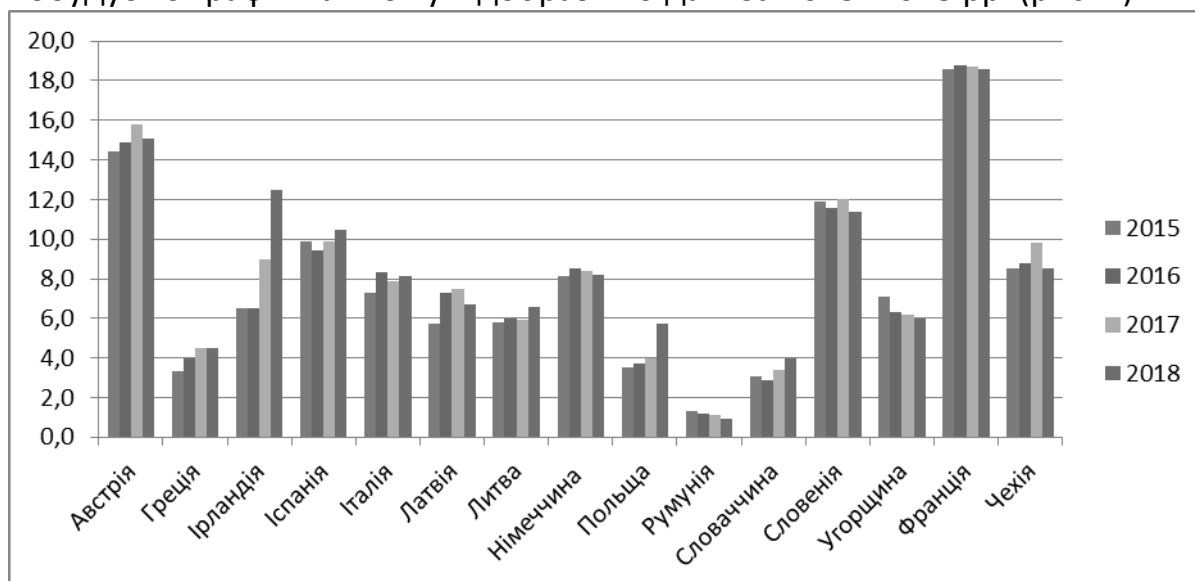


Рис. 1. Частка дорослого населення віком від 24 до 65 рр., зайнятих в освіті дорослих (за країнами) (Eurostat, 2019)

Як бачимо з рис. 1, з представлених 15 країн Європейського союзу в Угорщині процент дорослого населення віком від 24 до 65 рр., зайнятих в освіті дорослих, не найбільший і за останні 4 роки їхня кількість зменшилася. У 2015 р. – 7,1 %, а у 2018 – 6,0 %.

Звернемо увагу на те, щочастка людей, які зайняті в освіті дорослих становить приблизно 50 тис., кількість закладів освіти дорослих – 1400, а кількість акредитованих програм навчання дорослих – 6400 (Tanczos, 2018).

Отже, можемо констатувати, що частина дорослого населення віком від 24 до 65 рр., зайнятих в освіті дорослих, в Угорщині не дуже значна, але уряд Угорщини працює над тим, щоб покращити цю ситуацію.

Якість. Основними закладами, що контролюють якість освіти дорослих, є: Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання протягом усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл.

Національний інститут освіти дорослих працює з 2002 року як незалежна організація Міністерства зайнятості та праці та виконує постанови, які зазначені в Законі «Про освіту дорослих». В інституті працює служба дослідження та розвитку ролей у сфері освіти дорослих та рада з питань акредитації, освіти та підготовки дорослих, яка відповідає за акредитацію неформальних навчальних закладів. Це може включати регіональні та національні дослідження, пов'язані з професійною та освітою дорослих, зміст розвитку професійно-технічної освіти та освіти дорослих, подальший розвиток і поширення ефективних процесів та методів, збір статистичних даних щодо освіти дорослих і посилення зв'язків між професійною, загальною, вищою, народної освітою й освітою дорослих. Саме тут розробляються центральні програми, підручники та навчальні посібники і готуються матеріали для іспитів та публікації в педагогічних журналах. Саме працівники Національного інституту освіти дорослих були основними розробниками Національного кваліфікаційного реєстру, Програми розвитку професійної школи та Національного плану розвитку (Németh, 2013).

Університетська мережа навчання протягом усього життя (MELLearn) заснована в 2002 році 12 угорськими закладами вищої освіти. Ініціативу створення даної мережі подало керівництво Дебреценського університету та Центру безперервного навчання Дебреценського університету в межах програми «THE NUCE European Socrates/Erasmus». Університетська мережа навчання протягом усього життя входить до Європейська мережа навчання протягом усього життя (EULLearn), у яку наразі входить 22 країни. Метою мережі є створення та координація педагогічних, освітніх і дослідницьких заходів для громадського користування, зокрема тих, що стосуються

навчання протягом тривалого часу, шляхом складання матеріалів, картографування та запуску проектів та перегляду стратегії угорського мовлення. Одним із прикладів проекту, здійсненого MELLearn, є «Підготовка тренерів для університетів технології та економіки». Метою проекту було виявити рівень компетенції тренерів, необхідних для реалізації вимог Болонського процесу, Європейської системи кваліфікацій та стратегії навчання на протягом тривалого часу. Результатом даного проекту стала низка тренінгів для викладачів вищої освіти. На тренінгах викладачі підвищували власну компетентність у галузі методології, засобів та методів ІКТ та професійних мовні навички (Kovács, 2016).

Асоціація безперервного навчання (ALLL) – це угорська неурядова та неприбуткова організація, яка наразі нараховує близько 20 членів (організацій) в Угорщині. Незважаючи на те, що офіційно створена була в 2006 році, співпраця її організацій-членів має багаторічну історію. Місія цього об'єднання полягає в сприянні працевлаштуванню активним громадянам та сприянню розвитку соціального залучення на місцевому рівні. Для досягнення цієї мети організаціям надаються оперативні стратегії в даній галузі. Якщо говорити простіше, то вони пропонують допомогу у збиранні коштів та ефективному використанню ресурсів, надають послуги адвокатів, створюють різні заходи, конференції та інше для сприяння розповсюдженню корисної інформації (Németh, 2013).

Угорське товариство народних середніх шкіл (HFHSS) – це неурядова організація, що працює на національному рівні та спеціалізується на просвітницькій роботі з неформальної освіти. Це парасолькова організація, яка наразі нараховує більше сотні організацій-членів в Угорщині. Хоча історія руху народних шкіл Угорщини можна простежити до 1930-х років, організація змогла сформуватися лише після зміни режиму наприкінці 1980-х рр. Основними цілями організації є сприяння посиленню індивідуальності та самостійності у громади та боротьба з маргіналізацією через розвиток громади та навчання. Вони також підтримують визнання всіх форм навчання, роль навчання в особистому та сімейному житті, активну участь у суспільстві та зайнятості. Місцеві курси, денні курси та житлові програми проводяться за такими темами, як активне громадянство та підготовка ключових компетентностей (особливо для ромів), клуби для людей похилого віку, курси іноземних мов, комп'ютерні курси та курси з навколишнього середовища та екології. У них є навчальний центр у Західній Угорщині (Балатонсцепезд), де проводяться навчальні програми для підготовки викладачів освіти для дорослих, у тому числі ознайомлення з методами навчання та розробка навчальних програм. Вони видають щоквартальний журнал «FHS, суспільство, освіта», де зібрані нариси та інші дослідження (Kovács, 2016).

Проаналізувавши мережу установ, що забезпечують контроль за якістю освіти дорослих, можемо сказати, що вона охоплює всі її аспекти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Нами було проаналізовано розвиток системи освіти дорослих Угорщини за такими критеріями: політика, управління, фінансування, залученість дорослого населення в освіту дорослих і якість. Виявлено такі особливості розвитку освіти дорослих в Угорщині: постійне вдосконалення нормативно-правового забезпечення освіти дорослих (закони «Про народну освіту» (1993), «Про освіту дорослих» (2001), «Про освіту дорослих» (2013), Постанова «Стратегія відновлення програм професійної освіти і освіти дорослих» (2019) та ін.), чітка мережа установ, що забезпечують контроль за освітою дорослих (Національна служба зайнятості, Національне бюро з питань професійної підготовки та освіти дорослих та Департамент професійної підготовки й освіти дорослих), різні шляхи фінансування (індивідуальне, приватне, державне) та створення системи організацій для забезпечення якості (Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання протягом усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні можливостей творчого використання прогресивних ідей угорського досвіду в розвитку освіти дорослих України.

ЛІТЕРАТУРА

- Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр» (Lukianova, L. (2017). *Legislative Support for Adult Education: Foreign Experience*. Kyiv: TOV «DKS-Tsentr»).
- Eurostat. (2019). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age*. Retrieved from: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en [tps://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080](https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080).TV
- Kovács, T. (2016). *Adult Education in Hungary*. University of Pécs: Faculty of Adult Education and Human Resources Development.
- Magyarország Korm. Rendelet 393. *A felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról*. (2013). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300393.kor>.
- Magyarország Kormányta tárgyalta 1168. *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája*. (2019). Retrieved from: <https://www.kormany.hu/download/9/71/a1000/Szakk%C3%A9pz%C3%A9s.pdf#!DocumentBrowse>.
- Magyarország NGM rendelet 14. *A felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési programszakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól*. (2014). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400014.ngm>.

- Magyarország NGM rendelet 16. *A felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról.* (2014). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400016.NGM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D16/2014>.
- Magyarország NGM rendelet 56. *A felnőttképzési tevékenység folytatásának engedélyezési eljárása során fizetendő igazgatási szolgáltatási díj mértékéről, befizetésének és felhasználásának szabályairól, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során kiszabott bírság befizetésének rendjéről.* (2013). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300056.ngm>.
- Magyarország NGM rendelet 58. *A felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszeréről, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól.* (2013). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300058.ngm>.
- Magyarország NGM rendelet 59. *A felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról.* (2013). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300059.NGM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D59/2013.%2520%28XII.%252013.%29>.
- Magyarország Törvény CI. *A felnőttképzésről.* (2001). Retrieved from: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100101.TV>.
- Magyarország Törvény CXC. *A nemzeti köznevelésről.* (2011). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>.
- Magyarország Törvény LXXVII. *A felnőttképzésről.* (2013). Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>.
- Magyarország Törvény LXXX. «*A Felsőoktatásról*». (1993). Retrieved from:
- Megyei Kormányhivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya. Retrieved from: <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elerhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly>.
- Németh, B. (2013). Opening Higher education to Adults – Conclusions of the HEAD report on Hungarian Higher Education. *MELLearnN_Conference, Szeged*. URL: http://www.mellearn.hu/en/events/9conf/prezentaciok/c/nemeth_balazs.pdf.
- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat. Retrieved from: https://pedscience.sspu.sumy.ua/?page_id=1423.
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. Retrieved from: <https://www.nive.hu/>.
- Tanczos, E. (2018). *Adult Education in Hungary*. Retrieved from: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-hungary/>.
- UNESCO. (2017). *3 Global report on adult learning and education. The impact of adult learning and education on health, well-being, employment and the labour market and social, civic and community life* (2nd revised version). UNESCO: Institute for Lifelong Learning.

РЕЗЮМЕ

Годлевская Екатерина. Развитие образования взрослых Венгрии (вторая половина XX – начало XXI века).

Целью исследования является выявление особенностей образования взрослых в Венгрии на основе целостного анализа социально-экономических, социокультурных процессов ее становления и развития. Для достижения поставленной цели использовались методы ретроспективного, сравнительного и системного анализа.

Развитие системы образования взрослых Венгрии анализировалось по следующим критериям: политика, управление, финансирование, вовлеченность взрослого населения в образование взрослых и качество. Выявлены следующие особенности развития образования взрослых в Венгрии: постоянное совершенствование нормативно-правового обеспечения образования взрослых, четкая сеть учреждений, обеспечивающих контроль за образованием взрослых, различные пути финансирования и создание системы организаций для обеспечения качества.

Ключевые слова: образование взрослых, развитие, Венгрия, законодательное обеспечение, качество образования взрослых.

SUMMARY

Hodlevska Kateryna. Adult Education Development in Hungary (second half of XX - beginning of XXI century).

The research aim is to identify adult education features in Hungary on the basis of an initial analysis of socio-economic, socio-cultural processes, its formation and development. To achieve this aim were used methods of retrospective, comparative and systematic analysis. The adult education system development in Hungary was analyzed according to the following criteria: policy, management, funding, adult involvement in adult education and quality. It was determined that the main aim of adult education in Hungary are: initial training, professional training, correction of violations, professional knowledge and competences development, increasing employment opportunities, lifelong learning. The following features of adult education development in Hungary were identified: continuous improvement of the legislative bases for adult education (Laws "On National Education" (1993), "On Adult Education" (2001), "On Adult Education" (2013), Resolution "Recovery Strategy on professional education and training programs for adults" (2019) etc.), a clear network of institutions providing control and quality assurance for adult education (National Employment Service; Adult Education and Professional Training National Bureau; Adult Education and Professional Training Department), various ways of financing (individual, private, state) and creating a system of institutions for quality assurance (National Institute of Adult Education, Lifelong Learning Network University, Association for Continuing Education, Hungarian Society of National Secondary Schools). Further research prospects lie in exploring the possibilities of creative use of the progressive ideas of Hungarian experience for adult education development in Ukraine at different levels.

Key words: adult education, development, Hungary, legislative regulation, adult education quality.

УДК 378 (410)

Іванова Вікторія

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0003-3954-9407

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/022-036

ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ І ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Система підготовки фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії набула статусу однієї з найкращих у світі, що дозволяє їй бути конкурентоспроможною на ринку освіти. У статті виокремлено

найновіші чисельні форми й методи навчання, зокрема, електронне дистанційне навчання, інтерактивне навчання, побудову навчання на дослідницькій діяльності, урахування активної участі студентів у навчальному процесі. Схарактеризовано форми і методи підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії. Обґрунтовано необхідність ретельного вивчення продуктивних ідей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти і впровадження їх у навчальний процес ЗВО України. Визначено такі риси діяльності вихователя-дослідника: уміння міркувати в дослідній роботі над власними діями, критично ставитися до зв'язку політики з освітою, що має бути вже в процесі планування дослідницької діяльності. Визначено дослідницьку діяльність фахівця як систематичний пошук нового знання.

Ключові слова: форми і методи навчання, Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії, підготовка, майбутні фахівці, дошкільна освіта, риси діяльності вихователя-дослідника, дослідницька діяльність фахівця.

Постановка проблеми. У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії забезпеченню якісної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти сприяє створення рефлексивного середовища, основними рисами якого є: створення проблемної ситуації, організація співпраці учасників навчального процесу, а також таких взаємин, за яких один студент буде використовувати досвід іншого, застосовуючи різні форми організації навчально-виховного процесу в педагогічних закладах вищої освіти (Мельник, 2017, с. 318).

Мета статті – схарактеризувати форми і методи підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії вивчали вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк, Н. Варга, І. Задорожна, О. Повідайчик, І. Попович, Л. Пуховська, Н. Рокосовик, А. Сбруєва та ін. Особливо багаті й давні традиції в цьому плані має Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії: Р. Барнет, С. Борг, Р. Гріффітс, Е. Дженкінс, Л. Елтон, М. Хенкель, М. Хіллі та ін. Опрацювання результатів аналізу праць зазначених учених дає можливість визначити різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії у ЗВО.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, для виявлення методологічних підходів у підготовці вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії.

Виклад основного матеріалу. Значну роль у навчальному процесі в Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії відіграє лекція як форма навчального процесу.

Основна мета лекції допомогти студенту зорієнтуватися в значній кількості матеріалу обраного ним напряму дослідження. У лекції дається базова інформація про предмет, що вивчається (Чертовских, 2003, с. 73-77). Британські лекції значно відрізняються від українських, де лектор лише подає інформаційний матеріал. У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії студенти на лекції беруть активну участь. Взагалі, у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії практикуються лекції, які вимагають попереднього обговорення окремих предметів у зв'язку з тим, що студенти повинні мати певні знання для сприйняття матеріалу лекції. Тому напередодні лекції студенти отримують «роздатковий» матеріал (5–8 друкованих сторінок), який містить основні положення теми, що вивчається, що містить малюнки, формули. У цей конспект студенти вносять свої записи, роблять позначки, готуючись до лекції. Але студенти не звільняються від складання конспекту під час читання лекцій професором, адже зрозуміло, що в навчальній роботі студентів та їхній подальшій діяльності велике значення має вміння вести записи, вибирати головне, розподіляти матеріал певним чином. Досить часто на лекціях використовують метод «гудучі групи» (buzz groups) (робота в малих групах по 7–8 осіб). При цьому викладач формулює завдання, що передбачає альтернативні підходи (а отже, і його розв'язання), студенти їх обговорюють у групах, викладач на дошці фіксує результати дискусії в групах і робиться загальний висновок (Чертовских, 2003, с. 73-77). Залежно від фаху, програми тижневе навантаження у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії відрізняється. Так, при здобутті одних спеціальностей студенти мають відвідувати лекції впродовж усього тижня, інших – лише кількох годин на тиждень (більше часу відводиться на самостійну роботу). Особливістю лекцій у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії є великі класи (на лекції можуть бути присутніми понад 100 студентів, які конспектують матеріал). Нині у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії лекція залишається основною організаційною формою навчання (зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студента) і основним методом навчання (процес передачі й засвоєння знань, умінь шляхом використання певних прийомів).

Однією з форм організації навчального процесу у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії є семінари, до яких студенти готуються з метою обговорення та дискусії з певної проблеми предмета, що вивчається. Причому майбутні фахівці дошкільної освіти аналізують тему з різних точок зору і навчаються критично мислити. Семінари проводяться в групах, що об'єднують найбільше 20 осіб. На

семінарі виступає 2–3 студенти по 5 хвилин кожний. Далі йде обговорення виступів у вигляді дискусії (висловлення своїх думок). Щотижня відбуваються 2–3 семінари. Часто використовується метод «гудучі групи» (робота в малих групах по 4–5 осіб). Викладач формулює завдання, що передбачає альтернативні рішення. Дається 10 хв. для обговорення сформульованого викладачем завдання, розв'язання якого фіксується кожною групою на дошці, визначивши спільну думку. Далі йде загальне обговорення, у процесі якого виступає представник кожної малої групи з обґрунтуванням власної думки визначеної проблеми. Після цього викладач резюмує виступи кожної групи, оцінює їх, указує на недоліки, робить висновки (Чертовских, 2003, с. 73-77). Одним із методів на семінарському занятті використовується презентація, яка в британських ЗВО являє собою захист висновків, що отримані в процесі досліджень, у вигляді виступу перед аудиторією з обґрунтуванням власної позиції щодо досліджуваного питання. Отримані висновки в результаті проведених досліджень упродовж тривалого часу (місяць, семестр, рік) можуть оформлятися й у письмовому вигляді (доповіді, реферати, курсові роботи). У процесі презентації майбутній учитель вчиться переконливо відстоювати свою позицію, свою точку зору при виступі, вчиться грамотно дискутувати (Чертовских, 2003, с. 78-80).

Значне місце в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії посідають практичні заняття, лабораторні заняття, практикуми. Практичне заняття (лат. *practicos* – діяльний) – це навчальне заняття, призначене для того, щоб розглянути зі студентами теоретичні положення навчальної дисципліни та сформулювати розуміння й навички їх практичного застосування. Найчастіше на цих заняттях студенти працюють індивідуально, але є заняття, на яких потрібна взаємодія з іншими студентами, тобто робота може здійснюватися невеликою командою, або можуть майбутні вчителі працювати також парами. Практичні заняття визначаються для більшості курсів, у яких включено практичний елемент (*Methods and materials*). У процесі практичної підготовки майбутніх учителів відбувається формування дослідницьких умінь студентів, адже особливістю організації навчального процесу в навчальних ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії є те, що все навчання має будуватися на дослідницькій діяльності (*research education*).

Виконуючи лабораторну (лат. *labor* – праця) роботу, студенти набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, перевірки окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни. Лабораторні заняття проводяться в обладнаних навчальних лабораторіях або безпосередньо в умовах дошкільного закладу освіти. Кількість годин, відведених на лабораторні заняття, визначаються навчальним планом.

Кафедри ЗВО розробляють плани і методику проведення лабораторних занять (Повідайчик та ін., 2017).

Контроль знань, як форма навчального процесу студентів, визначається різними способами. У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії використовується система банків: щоб здійснити контроль знань, необхідно з кожної дисципліни набрати відповідну кількість балів, за якими показник успішності може визначити не лише викладач, а й сам студент. Для проведення контролю знань студент може скласти екзамен:

– способом «відкритої книги», коли отримавши питання, майбутній учитель упродовж відведеного часу шукає відповіді на них у підручнику;

– способом «тривалих» екзаменів, коли, отримавши питання, студент готує матеріал цієї проблеми впродовж 2 тижнів у бібліотеці, а потім на екзамені відповідає на задані йому питання з цієї проблеми. Причому студенти вчать виділяти основний зміст з проблеми, оцінювати роботу з книгою. Може здійснюватися контроль знань студентів і за підвищеною шкалою балів. Це відбувається тоді, коли британські студенти розробляють спільні проекти зі студентами країн ЄС, здійснивши кооперування між університетами в межах програми Erasmus, що дозволяє майбутнім фахівцям дошкільникам упродовж тривалого часу (семестр, рік тощо) навчатися за кордоном (Чертовских, 2003, с. 80-81). Британські студенти при цьому вчать розробляти проекти, вивчають іноземну мову.

До професійної підготовки фахівця дошкільної освіти має відношення портфоліо – слугує контролем та оцінкою досягнень студента.

Останнім часом у центрі університетського навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії представлена форма навчання через дослідження. У зв'язку з тим, що науково-дослідна робота ЗВО забезпечує розвиток економіки, збагачує культуру, визначає соціальний прогрес, вона є соціально-значимою та економічно доцільною складовою діяльністю людини. Серед загальних тенденцій розвитку вищої освіти (фундаментальність, гуманізація, інформатизації освіти, академічна мобільність студентів, стандартизація освітніх програм, використання прогресивних технологій підготовки, розвиток міжнародного співробітництва) можна визначити й тенденцію насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, збільшення обсягів фінансування наукових досліджень.

Як зазначають вчені Н. Варга, Н. Повідайчик, І. Попович, останнім часом у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії утверджується дослідницька парадигма, за якої засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Зокрема, нова парадигма в освіті культивує включення проектно-дослідницької діяльності в навчально-виховний процес. Британські вчені С. Борг та Р. Гріффітс вважають, що навчання, яке

має за основу дослідницьку діяльність має базуватися вже з першого курсу на дослідницькі досягнення (research-led), що мають спрямовуватися на: навчальний план кафедр ЗВО; у процесі навчання акцент робити на наукових досягненнях; у робочих програмах навчальних курсів навчання має бути орієнтоване на дослідження (research-oriented), а не на подачу готових знань майбутнім фахівцям дошкільної освіти; навчання має відбуватися як дослідження (research-informed), на думку вченого М. Хенкеля, педагоги університету мають бути дослідниками, у навчальний процес впроваджувати інноваційний досвід та інноваційні проекти (Повідайчик та ін., 2017).

Британський учений Л. Райс визначив такі риси діяльності вчителя-дослідника: уміння міркувати в дослідній роботі над своїми діями, критично ставитися до зв'язку політики з освітою, що має бути вже в процесі планування дослідницької діяльності (Rice, 2005, p. 74). Учені С. Борг, М. Сміт, С. Літл визначили дослідницьку діяльність учителя (teacher research engagement) як систематичний пошук нового знання (Borg, 2010). Отже, більшість учених Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії характеризують педагогічний процес і процес дослідження як єдине ціле.

Нині суспільству потрібні вчителі, вихователі, готові до дослідження в педагогічній діяльності, до аналізу навчально-виховного процесу в дошкільних установах. У зв'язку з цим, особливістю організації навчально-виховного процесу у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії є формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців дошкільної освіти, що відбувається:

– у процесі теоретичної і практичної підготовки, адже, як зазначають І. Козубовська, І. Попович, Н. Рокосовик, всі програми передбачають формування дослідницьких умінь і навичок студентів (курси «методи дослідження в системі освіти», «дослідження навчальних програм», «професійне дослідження», «природа педагогічного дослідження», «наукова методологія» та ін.). Більшою мірою це стосується магістрантів, але основи дослідницьких знань та вмінь закладаються вже в бакалавраті (Козубовська та ін., 2019, с. 9);

– виконання самостійної та позаурочної роботи шляхом застосування розроблених британськими вченими спеціальних стратегій (strategic research capacity) поетапного формування дослідницьких умінь фахівців, які закладені в усі види підготовки фахівців-дошкільнят Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії та здійснюється шляхом використання різноманітних методів. При застосуванні алгоритмічної стратегії – метод частково-пошуковий та метод проблемного навчання; при застосуванні творчої стратегії – методи й засоби: кейсів, презентації, групи Аберкромбі, тьюторство; участь у

наукових конференціях; наукові стажування; створення умов для реалізації студентами результатів своїх наукових розробок; підбір таких викладачів у ЗВО, які б здійснювали професійну підготовку вчителя-дослідника.

Схарактеризуємо методи, що сприяють підготовці фахівця-дослідника. Значну роль у виконанні наукової роботи відіграє метод проектів. Проектну діяльність (проект) студенти виконують у певній науковій групі факультету, використовуючи метод проектів. При цьому вони вчаться виконувати наукову роботу, формують свою точку зору (Повідайчик та ін., 2017). Проектна діяльність – метод, спрямований на створення нового продукту, на досягнення конкретного результату. В основу реалізації методу проектів лягли прагматичні ідеї американського філософа і педагога Д. Дьюї, який вважав, що умовами успішного навчання є проблемність навчального матеріалу, активність дитини, зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею. Створення проекту дозволяє вчити майбутніх фахівців дошкільної освіти шукати інформацію, використовувати в роботі різні технології з метою проведення досліджень (аналізу, синтезу, висування гіпотези, узагальнення) (Енциклопедія освіти, 2008, с. 717-718). Реалізація проектних технологій вимагає від студентів: володіння методами дослідження – аналіз літератури, збір та обробка інформації, обґрунтування отриманих результатів; самостійно розв'язувати поставлені завдання.

У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії останнім часом широко застосовується кейс-метод (case study). Це проблемно-пошуковий метод, який базується на ситуаціях і чудово підходить для розв'язання практичних завдань, сприяє застосуванню теоретичних знань (Мельник, 2017, с. 324).

У кейс-технологіях застосовується мозковий штурм, який сприяє розвитку креативності майбутніх фахівців.

Отже, проблемно-пошуковий кейс-метод, що являє собою ситуацію, яка виникає в педагогічній діяльності і над якою викладачі та студенти мають спільно працювати, сприяє розвитку в майбутніх фахівців самостійності.

У підготовці фахівця-дослідника дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії застосовується такий метод, як участь студентів у наукових конференціях, на яких обговорюються та розв'язуються питання педагогічного спрямування, питання розвитку дошкільної освіти, і яка допомагає студентам опанувати сучасними методами навчання і виховання дошкільників в умовах глобалізації та інтеграції, дозволяє орієнтуватися майбутнім вихователям у найновіших досягненнях науки з проблеми розвитку дошкільної освіти (Мельник, 2012, с. 82-86). На нашу думку, регулярна участь студентів у наукових конференціях сприятиме становленню фахівця-дослідника.

У групах М. Аберкромбі організуються дискусії (10–12 осіб). З цією метою групи отримують на лекції завдання (аналізу уроку чи-то перевірка певної роботи тощо). Далі йде дискусія (відбувається «боротьба думок»). Викладач лише спрямовує дискусію в потрібне русло.

У процесі роботи в групі М. Аберкромбі при проведенні дискусії студенти обмінюються думками, вчаться виступати, у них формується аналітичне мислення, проблема обговорюється з різних сторін. Для ефективного вироблення навичок застосовують тренінг (Гаргай, 2006, с. 129).

Як видно із зазначеного, одним із основних параметрів системи вищої педагогічної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північній Ірландії є підготовка до науково-дослідної роботи. З цією метою підвищується рівень розвитку вищої освіти на основі наукових досліджень, на основі посилення дослідницької спрямованості магістерських і докторських ступенів, на основі спрямування зусиль на забезпечення більш тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькими установами, підвищення якості дослідження (Саргсян, 2009, с. 88, 95, 97).

Отже, забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії пов'язане з дослідницькою діяльністю, яка розглядається як форма професійної педагогічної освіти. Серед інших традиційних функцій (здійснення навчання студентів, обслуговування суспільства) британські університети виконують і функцію проведення наукових досліджень, адже змінюються сьогодні акценти позиції сучасного фахівця Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії з функціонального виконавця на педагога-дослідника (teacher researcher), який володіє творчим потенціалом, здатністю до самоосвіти, рефлексивного мислення.

Однією з форм організації навчально-виховного процесу, за якою його учасники здійснюють навчальну взаємодію екстериторіально, є дистанційне навчання (ДН – distance learning), коли учасники територіально перебувають за межами можливої навчальної взаємодії і їхня присутність у певних навчальних приміщеннях закладу освіти не обов'язкова. Дистанційне навчання – це навчання без кордонів, відкрите й доступне, незалежно від того місця, де людина живе, навчається (Козубовська, 2013).

Статус Британської вищої освіти як світового лідера з надання послуг засобами ДН підтримують такі організації: Британська рада (The British Council), Академія вищої освіти Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії (The High Education Academy), Комітет об'єднаних інформаційних систем Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії (IJSC), Комісія з питань ДН (Online Learning Task Force). Вагомий внесок в удосконалення британської галузі ДН робить відділ «Навчання протягом життя із застосуванням технологій» (Technology-Assisted Lifelong Learning – TALL) при Департаменті неперервної освіти Оксфордського

університету (The University of Oxford's Department for Continuing Education) за сприяння Ради з фінансування вищої освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії (HEFCE).

У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії кількість аудиторних занять в університетах значно менша, ніж часу, відведеного на самостійну роботу, яка відбувається індивідуально або в команді (team) – у складі групи студентів, коли студенти працюють над доповіддю або проводять дослідження, результати яких представляються в письмовому вигляді (есе, доповіді, наукової статті), або – у вигляді презентації (Чертовских, 2003, с. 78). Самостійна робота студентів виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі (Енциклопедія освіти, 2008, с. 804). Такий вид роботи визначено з метою: допомогти набуті студентам навички критичного аналізу для вирішення проблеми; розвинути навички дослідження студента; сформувані власну думку (Формы организации обучения в университетах Великобритании, 2018).

Одним із методів електронного навчання, що вимагає від студента доступу до інтернету, є онлайн-навчання. Ефективність організації онлайн-навчання як виду навчання на відстані залежить від:

- ефективної взаємодії викладача і студента;
- педагогічних технологій, які при цьому використовуються;
- ефективності методичних матеріалів і способів їх доставки;
- ефективності зворотного зв'язку (Кузнецова, 2013, с. 164-165).

Завдяки онлайн-навчанню студент завантажує з інтернету необхідні навчальні матеріали. Завдання для студентів викладач відправляє через онлайн портал, проводить онлайн-опитування. Онлайн-заняття можуть проходити шляхом прямих трансляцій, веб- або телеконференцій. Дистанційне навчання онлайн може відбуватися двома шляхами:

- синхронне навчання – це навчання, у якому студент бере участь разом із однокурсниками і викладачами у віртуальних класах (навчання, яке проводиться через інтернет), отримує зв'язок із викладачами, бере участь у дискусіях, але ці заходи відбуваються в певний призначений час;
- асинхронне навчання – опрацювання матеріалу відбувається студентом у власному темпі і відповідно до власного графіка. У доставці навчального матеріалу для асинхронних курсів онлайн-навчання важливу роль відіграють онлайн-бази даних, компакт-диски та DVD-диски, а також дошки оголошень та віртуальні бібліотеки (Ушкаленко та Зелінська, 2018).

Отже, онлайн-навчання являє собою один із методів електронного навчання, який забезпечує ефективність навчання на відстані, студент має можливість при цьому опрацювати матеріал у власному темпі і в зручний час для нього (Кучай, 2014; Кучай, 2010).

Поширеним методом в організації навчального процесу у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії є консультації одного-двох або групи студентів із тьютором, які спрямовані на вирішення проблем, що виникли при вивченні певного предмета або на пояснення завдання, яке виконує студент, чи-то певний науковий проект (Формы организации обучения в университетах Великобритании, 2018), тобто під час консультацій студент отримує відповідь на конкретні запитання. Отримуючи консультації, студент переважно долає труднощі, які виникають у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Типовим англійським методом виховання й навчання, що виник у середньовічному англійському університеті, є тьюторський метод, сутність якого полягає в тому, що кожен студент прикріплюється до тьютора, який проводить із ним заняття (це може бути викладач, аспірант, фахівець-практик) (Корбут, 2017). Ми вважаємо, що тьюторство у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії сприяє поліпшенню організації навчання студентів, адже навчання відбувається в невеликих групах, що дозволяє студентам і викладачам перебувати в тісній взаємодії; майбутні фахівці вчаться добирати й аналізувати факти для виконання навчальної та наукової роботи.

З проведенням навчальних колективних дискусій і конференцій пов'язані педагогічні методи, які використовуються при дистанційному навчанні:

- навчання «одним одного» – це методи індивідуалізованого навчання, для яких характерні взаємодії одного студента з одним викладачем, які відбуваються за допомогою друкованих, аудіо-, відео матеріалів, навчальних матеріалів, що надходять з комп'ютерних мереж;

- навчання «одним багатьох» – в основі цього методу лежить надання викладачем навчального матеріалу студентам що в дистанційній освіті реалізується за допомогою технології: телефон та електронна пошти;

- навчання «багатьма багатьох» – методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу на базі сучасних інформаційних технологій (Технологія модульного навчання).

У Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії у процесі підготовки фахівця дошкільної освіти застосовується така форма навчання, як мікрОВикладання – це викладання, що організовується і проводиться в лабораторних умовах. Воно використовується для демонстрації певних методів викладання, для відпрацювання педагогічних умінь: забезпечення роботи в групі для здійснення навчання й виховання. МікрОВаняття проводиться кілька разів, після першого відбувається обговорення, у процесі якого виявляються недоліки. Потім студент проводить повторно мікрОВаняття (фрагмент) з іншою групою дітей і здійснюється його обговорення. Далі дається майбутньому фахівцю 10-

15 хвилин на відпрацювання певного прийому до належного рівня. Отже, у процесі мікрОВикладання студенти працюють у групі, яка надає коментарі та пропозиції, студент, що проводить мікрОВаняття, відповідає конструктивним відгуком та коментарями до своїх однокурсників.

На мікрОВаняттях доцільно проводити відеозапис, що дозволяє майбутньому фахівцю дошкільної освіти багато разів переглянути необхідний фрагмент із наступним його аналізом і виявленням помилок. Взагалі, до мікрОВикладання як форми організації навчального процесу у ЗВО студенти ставляться позитивно.

Актуальною формою навчання фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії є так звана польова робота, тобто педагогічна практика в закладі дошкільної освіти, під час проходження якої відбувається закріплення знань, отриманих на лекціях, семінарах, практичних заняттях. Ефективним засобом безпосереднього зв'язку зі студентом під час занять є радіодопомога, яку застосовують деякі тьютори під час проходження педпрактики. У разі виникнення труднощів у певній ситуації це допомагає студенту-практиканту швидко прийняти рішення і вийти з них, аби їх не помітили діти (Сабірова, 2008).

При опрацюванні теоретичного матеріалу в процесі вивчення психолого-педагогічних та професійних дисциплін у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії використовують все більш актуальні методи інтерактивного навчання – робота в групах: ток-шоу, дебати, телешоу, які являють собою активну взаємодію: між викладачами і студентами, між студентами. У процесі застосування названих методів обираються студенти, що готують виступи з певних тем, а група бере участь в обговоренні проблеми, що вивчається. З числа викладачів обирається група «експертів», які можуть пояснити різні нюанси, що виникають у процесі обговорення проблеми (Козаченко, 2015).

Значну роль у підвищенні впевненості в собі студента та прояву ініціативи майбутнього фахівця дошкільної освіти відіграє метод шлях мовчання або замовчування, що базується на тому, що під час відповіді студента викладачу не слід виправляти його помилки і для цього його зупиняти. Викладачеві в цей час краще слід мовчати, адже це підвищує впевненість майбутнього фахівця в собі, а також рішучість у проявленні ініціативи студента, у якого формується вміння усно висловлюватися.

У навчальному процесі ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії використовується інтерактивна лекція на основі кейс-методу, у процесі якої значна увага приділяється розвитку критичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти та самостійній роботі студентів. Завдяки використанню інтерактивних технологій покращуються взаємини в групі, розвивається активність і співпраця,

зростає авторитет викладача як активного учасника колективного пізнавального процесу. Значна увага в процесі такого навчання приділяється самостійній роботі студентів, розвитку їх критичного мислення (Козаченко, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, система підготовки фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії, застосовуючи найновіші чисельні форми й методи навчання, зокрема, електронне дистанційне навчання, інтерактивне навчання, побудову навчання на дослідницькій діяльності, ураховуючи активну участь студентів у навчальному процесі, набула статусу однієї з найкращих у світі, що дозволяє їй бути конкурентноспроможною на ринку освіти. Тому їй потрібно ретельно вивчати, визначати прогресивні її ідеї і впроваджувати в навчальний процес ЗВО України.

ЛІТЕРАТУРА

- Мельник, Н. І. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи* (дис. ... д-ра пед. наук). Умань (Melnyk, N. I. (2017). *Theoretical and methodological foundations of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe* (DSc thesis). Uman).
- Чертовских, О. О. (2003). *Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Chertovskikh, O. O. (2003). *Intercultural communication as a methodological basis for the construction of the educational process in the universities of Great Britain and the Russian Federation* (PhD thesis). Moscow).
- Methods and materials.* Retrieved from: <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/teaching-learning/methods-materials/>.
- Повідайчик, О., Варга, Н., Попович, І. (2017). *Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії*. Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/> (Povidaichyk, O., Varga, N., Popovych, I. (2017). *Formation of students' research skills in higher education institutions of Great Britain*. Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/>).
- Rice, L. (2005). Promoting positive values. In M. Cole (Ed.), *Professional Values and Practice*, pp. 54-74.
- Borg, S. (2010). *Language teacher research engagement*. London: Language Teaching.
- Козубовська, І., Попович, І., Рокосовик, Н. (2019). *Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації)*. Ужгород (Kozubovska, I., Popovych, I., Rokosovuk, N. (2019). *Content, forms and methods of training pedagogical staff for research in the United Kingdom (guidelines)*. Uzhhorod).
- Енциклопедія освіти* (2008). К.: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of Education* (2008). К.: Yurinkom Inter).
- Мельник, Н. І. (2012). *Формування професійної компетентності спеціалістів дошкільної освіти в організації здоров'язберігаючого педагогічного простору ДНЗ у вищих навчальних закладах Німеччини та США. Василь Сухомлинський у діалозі з*

- сучасністю: здоров'я через освіту: матеріали V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань в м. Донецьку: [у 4 т.], 11-12 жовт. р. Донецьк, Т. 4, pp. 82-86 (Melnyk, N. I. (2012). Formation of professional competence of specialists of preschool education in the organization of health-saving pedagogical space of PEI in higher educational establishments of Germany and the USA. *Vasyl Sukhomlinsky in a Dialogue with the Present: Health through Education: Materials V Intern. and XIX All-Ukrainian. ped. readings in Donetsk: [in 4 volumes]., October 11-12. Donetsk, T. 4, pp. 82-86).*
- Гаргай, В. Б. (2006). *Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.)* (дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Новосибирск (Gargai, V. B. (2006). *Development of a teacher training system in the UK (end of the XIX – end of the XX century)* (DSc thesis abstract). Novosibirsk).
- Саргсян, А. Л. (2009). *Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Sargsyan, A. L. (2009). *Reforming the UK higher education system at the end of the XX – beginning of the XXI century* (PhD thesis). Lugansk).
- Козубовська, І. В. (2013). Британський досвід дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 29, 67-69* (Kozubovska, I. V. (2013). The British experience of distance learning. *Uzhgorod University Scientific Bulletin: Series: Pedagogy. Social work, Issue 29, 67-69).*
- Формы организации обучения в университетах Великобритании.* Режим доступа: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-anglii/774-formy-organizacii-obucheniya-v-universitetah-velikobritanii.html> (*Forms of training organization at UK universities.* Retrieved from: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-anglii/774-formy-organizacii-obucheniya-v-universitetah-vebritanii.html>).
- Кузнецова, Н. (2013). *Дистанционное образование в Украине: проблемы внедрения и перспективы высшего образования.* Черкассы: ЧНУ им. Б. Хмельницкого (Kuznetsova, N. (2013). *Distance education in Ukraine: problems of introduction and prospects of higher education.* Cherkasy: CNU named after V. Khmelnytsky).
- Ушкаленко, І. М., Зелінська, Ю. С. (2018). Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країн світу. *Ефективна економіка, 4.* Режим доступа: <http://repository.vsau.org/getfile.php/16471.pdf> (Ushalkenko, I. M., Zelinska, Yu. S. (2018). Distance learning in higher education institutions of Ukraine and other countries of the world. *An efficient economy, 4.* Retrieved from: <http://repository.vsau.org/getfile.php/16471.pdf>).
- Кучай, О. В. (2014). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі.* Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А. (Kuchai, O. V. (2014). *Theoretical and methodological foundations for the preparation of future primary school teachers by means of multimedia technologies in higher educational establishments in Poland.* Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. A.).
- Кучай, О. (2010). Формирование информационной компетенции – одна из ведущих задач подготовки будущего учителя. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: “Педагогика и психология”, 1 (1), 23-25* (Kuchai, O. (2010). Formation of information competence is one of the leading tasks of preparing a future teacher. *Science vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy and Psychology, 1 (1), 23-25).*
- Корбут, О. Г. (2017). Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання, Том 60, № 4, 58-76* (Korbut, O. G.

(2017). Distance Learning: Models, Technologies, Perspectives. *Information technology and training tools*, Vol. 60, No. 4, 58-76).

Технологія модульного навчання. Режим доступу: https://pidruchniki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya_modulnogo_navchannya (Modular learning technology. Retrieved from: https://pidruchniki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya_modulnogo_navchannya).

Сабирова, Д. Р. (2008). *Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)* (дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Казань (Sabirova, R. (2008). *Quality Assurance for Continuing Teacher Education in Great Britain (second half of the XX century)*. (DSc thesis). Kazan).

Козаченко, І. В. (2015). *Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Переяслав-Хмельницький (Kozachenko, I. V. (2015). *Innovative technologies in the system of training of future foreign language teachers in the United Kingdom and Ukraine (comparative analysis)* (PhD thesis). Pereiaslav-Khmelnytskyi).

РЕЗЮМЕ

Іванова Вікторія. Форми и методи подготовки будущих специалистов дошкольного образования в университетах соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии.

Система подготовки специалиста дошкольного образования в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии получила статус одной из лучших в мире, что позволяет ей быть конкурентоспособной на рынке образования. В статье выделены новейшие многочисленные формы и методы обучения, в частности, электронное дистанционное обучение, интерактивное обучение, построение обучения на исследовательской деятельности, учета активного участия студентов в учебном процессе. Охарактеризованы формы и методы подготовки специалистов дошкольного образования в университетах Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Обоснована необходимость тщательного изучения продуктивных идей подготовки будущих специалистов дошкольного образования и внедрение их в учебный процесс ЗВО Украины. Определены следующие черты деятельности воспитателя-исследователя: умение рассуждать в исследовательской работе над своими действиями, критически относиться к связи политики с образованием должно быть уже в процессе планирования исследовательской деятельности. Определена исследовательская деятельность специалиста как систематический поиск нового знания.

Ключевые слова: формы и методы обучения, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, подготовка, будущие специалисты, дошкольное образование, черты деятельности воспитателя-исследователя, исследовательская деятельность специалиста.

SUMMARY

Ivanova Victoria. Forms and methods of training of future preschool education specialists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland universities.

The preschool education system in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland has become one of the best in the world, allowing it to be competitive in the education market. The purpose of the article is to characterize the forms and methods of preschool education specialists training in the United Kingdom of Great Britain and Northern

Ireland universities. The article outlines the latest numerical forms and methods of teaching, in particular, electronic distance learning, interactive learning, construction of training in research activities, taking into account active participation of students in the educational process. The forms and methods of pre-school education specialists training at UK and Northern Ireland universities are characterized. The necessity of careful study of productive ideas of preparation of future specialists of preschool education and their introduction into the educational process of higher education institutions of Ukraine is substantiated.

The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland has established a research paradigm in which assimilation of material content, cultivation of research culture and development of intelligence are an integral process. In particular, the new paradigm in education promotes inclusion of research and development activities in the educational process.

Nowadays, society needs educators who are ready to study in pedagogical activity, to analyze the educational process in preschool institutions. In this regard, we have identified the following features of the work of the researcher: the ability to think in research about their actions, to be critical about relation of the policy with education, which should already be in the process of planning research activity. The research activity of a specialist is determined as a systematic search for new knowledge. It is stated that most scientists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland characterize the pedagogical and research process as one whole.

Key words: *forms and teaching methods, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, training, future specialists, preschool education, traits of teacher-researcher's activity, research activity of the specialist.*

УДК 378.14.015.62: 374.32

Наталія Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/036-047

КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ МОЛОДІЖНОГО ПРАЦІВНИКА: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

У дослідженні проаналізовано розвиток молодіжної політики Фінляндії в законодавчому полі. Наведено складові компетентнісної моделі молодіжного працівника – інструктора з питань молоді та громадськості, якого готує Народна школа Південної Остробонії (Фінляндія). Схарактеризовано область компетенцій інструктора для молоді та громади, яка складається з обов'язкового компетентнісного блоку (професійні вимоги в галузі освіти та менеджменту; керівництво особами, групами та громадами; сприяння росту та добробуту молоді; підтримка інклюзії та соціальне розширення можливостей молоді) та варіативного (здійснення волонтерської діяльності та діяльності в громадських організаціях; здійснення діяльності для людей похилого віку; керівництво самовираженням; супровід осіб, які потребують підтримки; планування бізнесу тощо). Проаналізовано можливості адаптації моделі як орієнтиру підготовки фахівця в рамках освітньо-професійної програми «Методика виховної роботи» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01– Освіта / Педагогіка.

Ключові слова: *молодіжна робота, молодіжний працівник, складові компетентності молодіжного працівника, компетентність інструктора з молодіжної роботи в Фінляндії, магістерська програма «Методика виховної роботи»*

Постановка проблеми. У Резолюції Ради Європи щодо оновлених рамок європейської співпраці у сфері молоді (2010-2018 рр.) зазначається, що «молодіжна робота – це широкий термін, що охоплює великий обсяг діяльності соціального, культурного, освітнього чи політичного характеру як з, так і для молоді. Все частіше такі заходи включають спорт та послуги для молоді (*Council Resolution, 2010-2018*).

В Україні роботу з молоддю здійснюють, насамперед, державні службовці, у регіональних та місцевих управліннях у справах молоді та спорту. Крім того, низка громадських організацій пропонують навчання та інші заходи для молоді. Однак, згідно з оглядом експертів, немає системних заходів для підтримки та подальшого розвитку молодіжної роботи на національному та місцевому рівнях (*Youth policy in Ukraine, 2013*). Нагальними питаннями молоді в Україні, що потребують вирішення, означено: системність у формуванні громадянства та національно-патріотичної обізнаності серед молоді; розвиток підприємництва серед молоді; використання потенціалу молоді для інновацій; мотивація до здорового й безпечного способу життя; рівень забезпечення житлом для молодих сімей; організація та культура дозвілля молоді; інтеграція української молоді до європейської та світової молодіжної спільноти. На думку експертів, існує необхідність реформувати існуючий підхід до розвитку молоді та запровадити кращі міжнародні практики залучення молоді та неофіційного навчання в Україні.

У відповідь на ці виклики ПРООН у співпраці з Міністерством молоді та спорту України розпочала інноваційну освітню програму «Молодіжний працівник» (*Програма «Молодіжний працівник»*). Програма спрямована на забезпечення відповідного рівня знань щодо пріоритетів, тенденцій та викликів молодіжної політики й молодіжної роботи при одночасному розвитку потенціалу молодіжних працівників в Україні. Цільовими групами програми є державні службовці, які працюють із молоддю та лідерами молодіжних громадських організацій.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молодих громадян України в інтересах особистості, суспільства та держави, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 09.08.2019 (*Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні, 2019*).

Контекст та принципи національної молодіжної політики в Україні на 2016-2020 роки визначені Концепційною державною цільовою соціальною програмою «Молодь України» на 2016-2020 роки. Програма спирається на необхідність осмисленого розвитку та самореалізації молоді, що є цінністю для суспільства, тоді як соціальна підтримка молоді є одним із основних

пріоритетів у державній політиці. Наказом Міністерства молоді та спорту України від 06.12.2019 № 6004 розпочато роботу над новим проектом нормативно-правового акта «Про затвердження Стратегії розвитку молодіжної політики до 2030 року» (*Про затвердження Стратегії розвитку молодіжної політики до 2030 року*, 2019).

Концептуальні засади сучасної державної молодіжної політики в Україні, механізми її реалізації є предметом дослідження вчених: В. Барабаша, М. Головатого, В. Головенько, Н. Комарова, О. Яременко та інших. Професійна підготовка фахівців, що реалізують завдання молодіжної політики в Україні, охоплює соціального педагога та соціального працівника. Зміст та головні функції їх професійної діяльності розкривається в широкому колі питань: новітні підходи до молодіжної роботи як до стратегічного напрямку соціальної політики в Україні (Н. Коляда); соціальний працівник як суб'єкт здійснення державної молодіжної (В. Балахтар); принципи та пріоритети формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молодіжними громадськими організаціями (Є. Криницький) та інших.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка впроваджує освітньо-професійну програму за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для підготовки магістра освіти до виконання професійних обов'язків у сфері виховної роботи. Стандартизація вимог до професійних навичок майбутніх фахівців є орієнтиром розробки програм навчальних дисциплін, вимагає злагодженого формування їх у процесі вивчення навчальних дисциплін. Аналіз наведених досліджень дає підстави для висновування, що подальшого дослідження потребує вивчення провідного вітчизняного й зарубіжного досвіду розробки компетентнісних моделей молодіжного працівника. Виходячи з цього, ставимо за мету проаналізувати модель компетентностей розроблених фінськими фахівцями, з метою уточнення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей майбутнього фахівця з виховної роботи, визначених стандартом вищої освіти, освітньо-професійної програми «Методика виховної роботи» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 – освіта/педагогіка, яка передбачає підготовку фахівця, компетентного працювати з молоддю.

Методи дослідження. Для реалізації мети й поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел, законодавчої бази молодіжної роботи в Фінляндії, вивчення навчальних програм, планів, компетентнісної моделі молодіжного працівника закладів освіти Фінляндії); *емпіричні* (діагностичне інтерв'ю, бесіди з керівництвом, викладачами, студентами; спостереження навчального процесу в закладах освіти

Фінляндії, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики) з метою з'ясування проблеми дослідження, аналізу розвитку молодіжної політики в законодавчому полі, теоретичного обґрунтування сутності понять «молодіжна робота», «компетентність молодіжного працівника», вивчення компетентнісної моделі майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Європейські інститути Ради Європи та Європейського Союзу є прихильниками розробки національної політики, спрямованої на поліпшення становища молоді. Вони проводять різні механізми для заохочення своїх держав-членів до вжиття заходів щодо розробки міжсекторальної цілісної політики, яка сприймає молодь як ресурс і яка активно залучає молодь та неурядові молодіжні організації до прийняття рішень із питань, що їх стосуються.

Розвитку національної молодіжної політики на європейському рівні сприяли: по-перше, Рада Європи завдяки першому міжнародному експертному огляду національної політики створила механізм оцінки національної молодіжної політики в Європі, який швидко набув популярності серед держав-членів, які прагнуть надати рекомендації щодо подальшого розвитку національних стратегій. По-друге, як частина Пакту про стабільність для Південно-Східної Європи, створеного в 1999 р. робоча група молодих людей створила нову динаміку за своєю політикою, активно сприяючи розробці національних планів дій щодо молодіжної політики в Балканському регіоні. Це позитивно вплинуло на розробку національних молодіжних стратегій у Південно-Східній Європі. По-третє, після всебічного процесу консультацій з молоддю по всій Європі, Європейська комісія виступила з представниками молоді «Білий Паперон» під назвою «Новий поштовх для європейської молоді» (*Youth Policy Manual, 2009*)

Експерти з інформаційної молодіжної роботи молодіжну роботу визначають як «дії, спрямовані на молодь щодо діяльності, у якій вони беруть участь добровільно, розробленої для підтримки їхнього особистісного та соціального розвитку шляхом неформального та неформального навчання» (*Developing digital youth work, 2017, с. 28*).

Робота з молоддю базується на добровільній участі молоді, сприяє навчанню й переважно відбувається в групах чи громадах, за своєю природою є профілактичною, а спектр застосованих методів базується на залученні молоді.

Робота з молоддю відбувається в багатьох різних формах та умовах. Найпоширенішими з них є: молодіжні центри, молодіжні проекти, пропагандистська молодіжна робота, неформальні молодіжні групи, молодіжні табори, молодіжне інформування, молодіжні організації, молодіжні рухи. Ці різні форми роботи з молоддю можуть здійснюватися та/або керуватися різними структурами (муніципалітети, громадські організації тощо) та проходити в різних місцевостях

(молодіжні центри, школи, церкви тощо). Це найпоширеніші форми роботи з молоддю; через різні терміни, що використовуються в різних країнах та/або місцевих умовах, існують інші (під)форми роботи з молоддю, які все ще застосовуються до вищеприведеного робочого визначення (*Developing digital youth work*, 2017, с. 28).

Молодіжна робота підтримує молодих людей стати активними громадянами та брати участь у рішеннях і діях, які впливають на них та їхню громаду. Як результат, це дає змогу молодим людям краще розуміти погляди та проблеми представників широкого суспільства, що, у свою чергу, сприяє зростанню гармонії та соціальної включеності. У цьому контексті робота з молоддю також має превентивний вплив запобігаючи поляризації та радикалізації, що здатні призвести до насильницької поведінки (*Council Resolution*, 2010-2018).

Фінляндія є провідною країною в реалізації молодіжної роботи в Європі. У Фінляндії робота з молоддю регулюється законодавством з 1972 р. Закон про молодіжні комітети та державні субсидії на муніципальну молодіжну роботу (*Act on Youth Committees*, 1972) заклав основу для розвитку законодавчої системи молодіжних комітетів у Фінляндії. Муніципальні молодіжні комітети функціонували на муніципальному рівні, провінційні комітети з молодіжної роботи діяли як експертні органи на провінційному рівні, а Національні комітети з молодіжної роботи, пізніше Консультативні ради з питань молоді, працювали при Міністерстві освіти. Закон забезпечив державні субсидії місцевим органам влади для організації роботи з молоддю: державні субсидії на зарплату молодіжних працівників, діяльність молодіжних об'єднань, витрати на оренду та вартість орендної плати молодіжних закладів, витрати на проїзд, понесені під час роботи з молоддю, а також витрати, пов'язані з будівництвом та оновленням молодіжних закладів. Залежно від класифікації фінансових можливостей муніципалітету, державні субсидії призначалися на 20–65 відсотків кваліфікованих витрат на роботу з молоддю. Відповідно до тогочасного законодавства, молодь відносила осіб віком від 7 до 24 років (Höylä, 2012).

Закон про молодіжну роботу (*Youth Work Act*, 1985), на вимогу студентських організацій верхню вікову межу для молоді підвищив до 29 років. Наступний закон про молодіжну роботу (*Youth Work Act*, 1995), розширив сферу молодіжної роботи до молодіжної політики. В акті робота з молоддю була визначена як робота, спрямована на сприяння громадянській активності та покращенню умов життя молоді. Молодіжні заходи були визначені як громадянська діяльність молоді, спрямована на сприяння їх зростанню та розвитку громадянських навичок. Відповідно до закону, робота з молоддю була визначена як частина обов'язків місцевих органів влади (муніципалітетів), тоді як молодіжна діяльність в основному відповідала за молодіжні групи та молодіжні організації (*Government Proposal*, 2005).

Метою «Програми дитячої та юнацької політики на 2012–2015 роки» було визначено створення додаткового, рівного доступу до освіти та ринку праці для дітей та молоді з урахуванням особливостей вікової групи. Інша мета – сприяння активному громадянству та соціальній участі дітей та молоді (*Ministry of Education and Culture, 2011*)

Підготовка фахівців, агентів молодіжної політики в Фінляндії здійснюється в закладах професійно-технічної та вищої освіти. Професійно-технічна освіта в Фінляндії орієнтована більше на практику, ніж на середню шкільну освіту. Навчання на виробництві є важливою частиною кваліфікації. Професійний ступінь – це кваліфікація, заснована на компетентності, проходження професійної кваліфікації займає два-три роки. Сфери молодіжної роботи: молодіжні організації, робота з місцевою молоддю, просвітницька робота з молоддю, національні молодіжні центри, молодіжні дослідження (*Youth policy in Finland, 1997*).

Підготовка фахівця з молодіжної роботи в Фінляндії здійснюється відповідно до розроблених компетентностей. У даному дослідженні поданий аналіз складових компетентностей молодіжного працівника, яка є основою організації навчального процесу Народної школи Південної Остробонії (*South Ostrobothnia Folk High School, Finland*). Дослідження стало можливим завдяки навчальному візиту «Developing Youth Workers' Competences in Finland», який був організований Молодіжним центром Мартінтен за підтримки Erasmus+ програми на базі шкіл та молодіжних центрів міст Віррат, Ільмайокі та Тампере з 29 вересня по 3 жовтня 2019 року. Програма дозволила дослідити, яким чином організовано навчання молодіжних працівників на середньому рівні у Фінляндії, вивчити зміст навчальної програми та побачити її зв'язок із національними законами та Європейською молодіжною стратегією.

Кваліфікаційні звання молодіжного працівника, якого готує Народна школа Південної Остробонії, є «Інструктор з питань молоді та громадськості». Він планує, організовує та проводить заходи для людей різного віку. Робота включає інструктаж, керівництво та підтримку людей різного віку. Його увага зосереджена на сприянні включенню, громадянській участі та полікультурній роботі. Поряд із можливостями для рекреаційних та інших заходів, цей сектор робить акцент на поліпшенні умов життя молоді, а також на захисті та розширенні можливостей участі в житті суспільства.

Область компетенції інструктора для молоді та громади, у якій кваліфікаційне звання – інструктор для молоді та громади, складається з чотирьох обов'язкових одиниць (110 компетентностей) та факультативних підрозділів (35 компетентностей) (*Vocational qualification in Education and Guidance, 2018*).

Таблиця 1

Складові компетентності фахівця з молодіжної роботи – інструктора для молоді та громади (South Ostrobothnia Folk High School, Finland)

Обов'язковий блок	110 пунктів компетентностей
	1) професійні вимоги в галузі освіти та менеджменту (15 компетентностей);
	2) керівництво особами, групами та громадами (35 компетентностей);
	3) сприяння росту та добробуту молоді (30 компетентностей)
Варіативний блок	4) підтримка інклюзії та соціальне розширення можливостей (30 компетентностей)
	35 пунктів компетентностей
	Здійснення волонтерської діяльності та діяльність в громадських організаціях (15 компетентностей)
	Здійснення діяльності для людей похилого віку (20 компетентностей)
	Керівництво самовираженням (20 компетентностей)
	Здійснення заходів фізичної активності (15 компетентностей)
	Здійснення заходів на природі (20 компетентностей)
	Супровід осіб, які потребують підтримки (20 компетентностей)
	Робота провідним експертом (15 компетентностей)
	Підготовка інструкторів на робочому місці (5 компетентностей)
	Робота на підприємстві (15 компетентностей)
	Планування бізнесу (15 компетентностей)
	Компетентності, що обумовлені місцевими потребами (5-15 пунктів компетентностей)
	Підрозділ з іншої професійної кваліфікації, подальшої професійної кваліфікації або спеціальної професійної кваліфікації (5-15 пунктів компетентностей)
	Комунікація та взаємодія (11 компетентностей)
Математика та наукова компетентність (6 компетентностей)	

Професійні вимоги в галузі освіти та керівництва (передбачає здатність та готовність фахівця: відповідати законодавчим та інструктивним положенням, регламентам та принципам роботи, що регламентують означену сферу; поводитись професійно в інтерактивних ситуаціях з клієнтами та робочою спільнотою; дбати про добробут та безпеку людей і груп; працювати з різними особами, поважаючи різноманітність; підтримувати ріст та розвиток людини; застосовувати основні життєві навички; оцінювати та розвивати свою діяльність).

Керівництво особами, групами та громадами (планувати та впроваджувати діяльність для окремої людини, групи чи громади; керувати групою для спільної роботи, урахувавши її етап розвитку; використовувати методи керівництва у своїй роботі; керівництво клієнтом до сталого способу життя, а також планувати та проводити екскурсію, табір

чи захід; дотримуватися всебічної безпеки тих, ким вони керують, та враховувати безпеку праці).

Сприяння зростанню та добробуту молоді (розкривається у здатності та готовності студентів: спиратися на свої знання про юність та явища, пов'язані з молоддю у своїй роботі; допомагати та підтримувати ріст та добробут молоді; урахувувати родину молодих людей та тісні мережі; планувати та проводити заходи типу проекту; сприяти включенню та заохочувати клієнтів до участі; направляти молодь до етичного мислення та розмірковування над цінностями; використовувати цифрові технології та засоби масової інформації у своїй роботі).

Підтримка включення та соціальної інклюзії (характеристика компетентності: використовувати підхід до профілактичної роботи; використовувати методи соціального розширення можливостей та виявляти потреби в таких методах; підтримка включення клієнтів та формування почуття спільності; слідувати принципам сервісного консультування; підтримка клієнтів у складних життєвих ситуаціях; дбати про їх особистий добробут та безпеку).

Здійснення волонтерської та громадської діяльності (вимоги до компетентності: знати особливості організації та методів роботи діяльності ГО; планувати та впроваджувати діяльність згідно з цінностями, цілями та принципами роботи ГО; надихати та мотивувати людей брати участь у заходах; інструктувати та керувати волонтерами й організовувати волонтерські заходи; спрямовувати діяльність громадянського суспільства).

Здійснення діяльності для людей похилого віку (спілкуватися зі старшими людьми з повагою та вдячністю; керувати в роботі зі старшими клієнтами методичним та цілеспрямованим підходом у культурно-комунальній діяльності; надавати індивідуальні та комунальні рекомендації; приймати різноманітність; брати на себе відповідальність за добробут клієнтів, безпеку й спільну діяльність).

Керівництво самовираженням (підтримувати навички та компетентність самовираження клієнтів, пов'язані з різними видами мистецтва та культурою; створювати діюче середовище, що сприятиме різним формам вираження поглядів; планувати та впроваджувати різні форми вираження: музичне, візуальне, словесне та тілесне вираження).

Здійснення заходів фізичної активності (сприяти активному фізичному стилю життя клієнтів, самопочуттю та навичкам фізичної активності; створювати робоче середовище, що сприяє фізичному навантаженню; планувати та проводити фізичні навантаження та фізичні вправи; урахувувати розвиток клієнтів, потребу в підтримці та включенні).

Здійснення заходів на природі (передбачає знання та вміння студентів планувати та вести природокористувальні заходи; організовувати заходи та відпочинок на природі, ураховуючи питання безпеки;

ураховувати значення природи для підтримки росту та включення людини та сприяння її добробуту; планувати та організувати екскурсію або табір та керівництво діяльністю на свіжому повітрі; планувати і впроваджувати пригодницьку педагогіку; вести природокористувальну діяльність відповідно до принципів сталого розвитку).

Супровід осіб, які потребують підтримки (відповідати положенням, регламентам та принципам, що керують їхньою діяльністю; ураховувати різні потреби в підтримці; планувати та здійснювати діяльність для клієнтів, які потребують підтримки; використовувати різноманітні методи та інструменти у своїй роботі; використовувати методи комунікації, які компенсують мовлення у своїй роботі; брати участь у міждисциплінарному співробітництві).

Отже, державна молодіжна політика в Україні є одним із пріоритетів державної політики та реалізується на благо молоді, суспільства й держави; з урахуванням спроможності України, її економічного, соціального, історичного, культурного розвитку та міжнародного досвіду державної підтримки молоді.

Проведене дослідження компетентнісної моделі фахівця з молодіжної роботи в Фінляндії забезпечує можливість збагачення моделі підготовки спеціалістів у межах навчально-професійної програми «Методика виховної роботи» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», що впроваджується в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Заслужують на увагу такі компетентності: здатність та готовність до здійснення волонтерських і громадських заходів, заходів для людей похилого віку; підтримка самовираження молоді; включення осіб, які потребують підтримки, підвищення їх суспільної участі, планування бізнесу. Ці компетентності дозволять молодіжним працівникам ефективніше підтримувати молодих людей стати активними громадянами та брати участь у рішеннях і діях, що впливають на них та їхню громаду. Як результат, це дасть можливість молодим людям краще зрозуміти погляди та проблеми широкої спільноти, що, у свою чергу, сприяє більшій гармонії та соціальній включеності.

ЛІТЕРАТУРА

- Act on Youth Committees and State Subsidies for Municipal Youth Work.* Finland. (1972).
- Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018).* Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1390996863108&uri=CELEX:32009G1219%2801%29>.
- Denstad, F. Y. (Ed.) (2009). *Youth Policy in Finland. A report by an international review group appointed by the Council of Europe.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Developing digital youth work. Policy recommendations, training needs and good practice examples* Office of the European Union (2017). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Government Proposal to Parliament for a Youth Act and the Amendment of Section 1 of the Act on the Financing of the Provision of Education and Culture*. Finland (2005).
- Höylä, S. (2012). *Youth Work in Finland*. Finland: HUMAK Publications.
- Mäkelä, K. (2015). *Nuorisoalan koulutustoimikunnan alaisen koulutuksen tarveselvitys. Training needs assessment for the National Education and Training Committee for Youth Work (208-217)*. Finnish, Helsinki: National Board of Education.
- Ministry of Education and Culture (2011). *Lapsja nuorisopolitiikan kehittämishjelma lausunnolle*. Press release. Retrieved from: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/lanuke_lausunokierrokselle.html.
- Vocational qualification in Education and Guidance (2018)*. Finland: South Ostrobothnia Folk High School Publishing.
- Youth Policy Manual. How to develop a national youth strategy (2009)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Youth Work Act 235*. Finland (1995).
- Youth Work Act. 1068*. Finland (1985).
- Балахтар, В. (2013). Соціальний працівник як суб'єкт здійснення державної молодіжної політики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 7*, 314-318 (Balakhtar, V. (2013). Social worker as a subject of state youth policy implementation. *Contemporary Teacher Training Problems, 7*, 314-318).
- Жорова, І. Я., Криницький, Є. А. (2015). Структура готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молодіжними громадськими організаціями. *Педагогічний альманах, 27*, 213-217 (Zhorova, I. Ya., Krynitsky, E. A. (2015). Structure of future social worker's readiness to work with youth public organizations. *Pedagogical Almanac, 27*, 213-217).
- Коляда, Н. М. (2017). Новітні підходи до молодіжної роботи як до стратегічного напрямку соціальної політики в Україні. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки, 79 (2)*, 210-214 (Koliada, N. M. (2017). New approaches to youth work as a strategic direction of social policy in Ukraine. *Collection of Scientific Papers [Kherson State University]. Pedagogical Sciences, 79 (2)*, 210-214).
- Криницький, Є. А. (2015). Принципи та пріоритети формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молодіжними громадськими організаціями. *Імідж сучасного педагога, 3*, 23-25 (Krynitsky, E. A. (2015). Principles and priorities of formation of professional readiness of the future social worker to work with youth NGOs. *Image of the Modern Educator, 3*, 23-25).
- Про затвердження складу робочої групи з підготовки проекту нормативно-правового акта «Про затвердження Стратегії розвитку молодіжної політики до 2030 року». 6004. МОН. (2019) (On approval of the composition of the working group on preparation of the draft regulatory act "On approval of the Strategy for the development of youth policy until 2030". 6004. MES. (2019)).
- Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні. 2998-XII. Закон України (2019) (On promoting social and youth development in Ukraine. 2998-XII. Law of Ukraine (2019)).
- Програма «Молодіжний працівник». Режим доступу: <http://youth-worker.org.ua/about/> ("Youth Worker" Program. Retrieved from: <http://youth-worker.org/about/>).
- Швец, О. Є. (2005). Соціальний працівник як захисник прав сім'ї та молоді у суспільстві. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 20*, 168-170 (Shvets, O. Ye. (2005). Social worker as a defender of family and youth rights in society. *Humanities Bulletin of Zaporizhzhya State Engineering Academy, 20*, 168-170).

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталья. Компетентностная модель молодежного работника: опыт Финляндии.

Проанализировано развитие молодежной политики Финляндии в законодательном поле. Приведены составляющие компетентностной модели молодежного работника-инструктора по вопросам молодежи и общественности, которого готовит Народная школа Южной Остроботнии (Финляндия). Охарактеризована область компетенций инструктора для молодежи и общества, которая состоит из обязательного компетентностного блока (профессиональные требования в области образования и менеджмента, руководство индивидами, группами и общинами; содействие росту и благосостоянию молодежи; поддержка инклюзии и социальное расширение возможностей молодежи) и вариативного (осуществление волонтерской деятельности и деятельности в общественных организациях; осуществление деятельности для пожилых людей; руководство самовыражением; сопровождение лиц, нуждающихся в поддержке; планирование бизнеса и т.д.). Проанализированы возможности адаптации модели компетентностей как ориентира подготовки специалиста в рамках образовательно-профессиональной программы «Методика воспитательной работы» второго уровня высшего образования по специальности 011 Образовательные, педагогические науки, отрасли знаний 01- Образование/Педагогика.

Ключевые слова: молодежная работа, молодежный работник, составляющие компетентности молодежного работника, компетентность инструктора по молодежной работе в Финляндии, магистерская программа «Методика воспитательной работы».

SUMMARY

Kovalenko Nataliia. Competence model of youth worker: experience of Finland.

The study analyzes development of Finland's youth policy in the legislative field and in practice. It is noted that youth work has defined as actions directed towards young people regarding activities where they take part voluntarily, designed for supporting their personal and social development through nonformal and informal learning. Youth work takes place in many different forms and settings. The most common ones are: youth centres, youth projects, outreach youth work, informal youth groups, youth camps, youth information, youth organisations, youth movements. These different forms of youth work can be carried out and/or governed by different entities (municipalities, NGOs, etc.) and take place in different localities (youth centres, schools, churches, etc.).

In Finland, youth work has been governed by legislation since 1972. And Finland is recognized as a provider of youth work now. Youth Work Act of 1995 broadened the scope of youth work to youth policy.

Training of a specialist in youth work in Finland is carried out in accordance with the developed competences. The study presents an analysis of the competences of the youth worker, which is the basis for organizing the educational process of South Ostrobothnia Folk High School (Finland). The study was made possible by study visit "Developing Youth Workers' Competences in Finland" organized by the Martinten Youth Center with the support of the Erasmus+ program at the schools and youth centers of Virrat, Ilmajoki and Tampere in October 2019.

In the study, the components of the competence model of the youth worker – instructor for youth and the public, prepared by South Ostrobothnia Folk High School (Finland) are given. The competence area in Youth and Community Instruction, in which the qualification title is Youth and Community Instructor, is composed of four compulsory units

(110 competence points) and optional units (35 competence points). The compulsory unit includes: professional encounters in the field of education and guidance, guidance of individuals, groups and communities, promoting growth and wellbeing of young people and supporting inclusion and social empowerment.

In the article possibilities of enrichment of the model of specialist training within the framework of educational and professional program "Methodology of educational work" of the second level of higher education in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences, that implemented in Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, are defined. Noteworthy have become such competences: leading voluntary and NGO activities, leading activities for older people, guiding expression, leading physical activity, leading nature and experience activities, guiding persons in need of support, working as a top expert, workplace instructor training, working in an enterprise, planning a business. These competences let youth workers more effectively support young people to become active citizens and to participate in decisions and actions that affect them and their community. As a result, it enables young people to better understand the views and concerns of the wider community, which in turn promotes greater harmony and social inclusion.

Key words: youth work, youth worker, competences of youth worker, competence of instructor on youth work in Finland, master's program "Methodology of educational work".

УДК 371.13:378.22(71)

Микола Степанець

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8728-6387

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/047-055

ГЕНЕЗА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

У статті виокремлено основні етапи становлення вищої педагогічної освіти в Канаді на прикладі провінції Онтаріо, починаючи з 1847 року. Розглянуто впровадження інноваційних методів для підвищення якості викладання. Висвітлено вимоги до педагогів на початку реформування педагогічної освіти в XIX ст. та на сучасному етапі. Описано утворення в університетах перших педагогічних факультетів. Проаналізовано місце та обов'язки педагогічного коледжу Онтаріо в системі освіти Канади.

Ключові слова: факультет освіти, педагогічний коледж, педагогічна освіта, навчальна програма, Онтаріо, Канада.

Постановка проблеми. В умовах політичних та соціально-економічних змін нагальним є питання освіти громадян, здатних адекватно реагувати на виклики суспільства, творчо розв'язувати нестандартні проблеми та впроваджувати інновації.

Саме такою є система вищої освіти провінції Онтаріо в Канаді, яка швидко розвинулася протягом останнього десятиліття. Але перш ніж досягти такого рівня, вона пройшла довгий шлях розвитку та реформації. Починаючи з 1847 року, коли виникають перші педагогічні училища, і до 1995 року, коли під керівництвом неоліберального уряду в Онтаріо виникають нові політичні ініціативи з цілями, що не відрізняються від вже

існуючих у Західній Європі та США, виводе вищу освіту Онтаріо на лідируючі позиції. Тому актуально вивчити в історичній ретроспективі етапи становлення вищої педагогічної освіти провінції Онтаріо.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок щодо провідних напрямів сучасної вищої педагогічної освіти в Канаді зробили Е. Геннон, О. Ельбрехт, К. Земен, М. Красовицький, К. Неппе, І. Руснак, Д. Портмен, М. Фуллан. Значний інтерес становлять роботи вчених, що присвячені вивченню різних аспектів професійної підготовки вчителів у Канаді, а саме: Л. Булай, І. Гушлевська, Л. Карпинська, М. Левченко, М. Лещенко, Н. Мукан, М. Смирнова.

Мета статті – визначити етапи становлення вищої педагогічної освіти Канади.

Методи дослідження: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення), що забезпечили з'ясування генези досліджуваного освітнього феномена. *Методи індукції та дедукції* для встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічних та соціальних процесів, що стали передумовами сучасних тенденцій вищої освіти Канади. *Конкретно-наукові:* порівняльно-історичний і ретроспективний методи, що дозволили охарактеризувати досліджувані феномени в історичній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел дозволяє констатувати, що педагогічна освіта Онтаріо пройшла щонайменше чотири етапи становлення.

I. Етап непрофесійної підготовки вчителів та непрофесійного викладання (XVII ст. – початок XIX ст.). До 1847 року більшість педагогів у загальноосвітніх школах, що обслуговували широку громадськість, були малограмотні й погано оплачувані. У фінансово забезпечених гімназійних школах викладачами були священнослужителі або випускники університету, які не мали педагогічної освіти.

II. Етап початку реформування освіти (сер. XIX ст. – поч. XX ст.). Зміни почалися, коли міністр освіти Егертон Райерсон у 1847 році заснував Нормальну школу Онтаріо (Ontario Normal School), яка дала початок першим значним змінам в освіті провінції.

Під терміном «Нормальна школа» розуміємо тогочасне педагогічне училище, яке орієнтувалося на методи навчання й викладання, а не на потреби дітей, які навчаються.

Для зарахування до Нормальної школи Онтаріо в Торонто майбутній учитель мав досягти 16 річного віку, представити свідоцтво про високі моральні якості від священнослужителя й надати докази навичок читання, письма та арифметики. Перша група нараховувала двадцять чоловіків. До 1865 року програма тривала п'ять місяців для

отримання сертифікату 2-го класу (2st Class certificate) та десять місяців для сертифікату 1-го класу (1st Class certificate).

У перші роки першочерговим завданням було ознайомлення вчителів зі змістом предмета. Поліпшення знань учнів середньої ланки показало, що освіта нормальних шкіл має позитивний вплив.

Однак, відсутність викладачів з університетською освітою становила важливу проблему у провінції. Міністр освіти Е. Райерсон високо цінував педагогічні знання й тому дозволив випускникам нормальної школи отримати сертифікати першого класу для викладання в гімназії. У той самий час було створено модельну гімназію для підготовки вчителів у 1858 році, але в 1863 р. вона закрилася, оскільки не вдалося забезпечити викладачами, які «розбираються в науці і філософії освіти і мають досвід у застосуванні наукових педагогічних принципів» (Fiorino, 1978, p. 41).

Відмітимо, що в 1871 році прийнято Шкільний акт (School Act), який дав всім дітям право на початкову освіту. Загальноосвітні школи стали державними з обов'язковим відвідуванням, що збільшило попит на педагогів.

Докази того, що випускники нормальної школи були більш ефективними, ніж непідготовлені педагоги, призвели до розширення й формування іншої нормальної школи в Оттаві в 1875 році.

Уряд, намагаючись вирішити проблему нестачі педагогів наприкінці XIX століття, упроваджував інноваційні методи для підвищення якості викладання на середньому рівні. У Торонто в 1890 році була створена Педагогічна школа (School of Pedagogy), що пізніше переїхала в Гамільтон у 1897 році як Нормальний коледж Онтаріо (Ontario Normal College). Заклад готував педагогів двох типів: випускники середніх шкіл отримували сертифікати 1-го класу (1st Class certificates), а випускники університету отримували сертифікати звичайної або спеціалізованої школи (Ordinary or Specialist High School certificates).

Визначальною характеристикою підготовки педагога Онтаріо на той час був високий ступінь провінційного контролю (LaZerte, 1950). Департамент освіти займався дефіцитом освічених і кваліфікованих викладачів для розширення системи державної освіти.

На середньому рівні робилися зусилля для залучення та кращої підготовки добре освічених кандидатів через університети, а пізніше – через спеціалізований Нормальний коледж Онтаріо (Ontario Normal College). Навчання без відриву від роботи, насамперед протягом літа, було важливим засобом для постійного поліпшення якості та кваліфікації педагогічних працівників.

На межі століть система освіти в Онтаріо стала великою і складною. Зростання чисельності населення та потреба в освіченій робочій силі зробили підготовку педагогів пріоритетним напрямом.

У 1906 р. педагогічна освіта була перенесена до університету Торонто в межах перших зусиль залучення університетів. Створено педагогічний факультет в університеті Квінс у 1907 році. Такі зрушення спонукали до реорганізації однорічної навчальної програми на три частини (MacDonald, 1996): перша – загальні курси з таких тем, як історія, філософія освіти, психологія, шкільне право та адміністрація, а також загальні та спеціалізовані методи навчання та викладання; друга – професійний та академічний огляд шкільних програм; третя – п'ятдесят днів спостереження в класі та двадцять днів практики.

Зазначимо, що перехід до університету викликав труднощі, які зрештою підірвали експеримент. Незважаючи на те, що уряд цінував зв'язок між педагогічною освітою та університетським середовищем, три чверті студентів мали лише середню освіту й вони виявилися неспроможними вивчити складну університетську програму. У 1920 року програма університету Квінс була припинена.

Згідно з новою угодою між провінцією та університетом Торонто, нещодавно названий Коледж освіти в Онтаріо залишився в університеті Торонто, але повністю контролювався Департаментом освіти. Зарахування було обмежено кандидатами, які мали вищу освіту, а персонал призначався міністром. Зусилля, спрямовані на підвищення кваліфікації та підготовки педагогів, продовжували підриватись економічними факторами.

III. Етап становлення вищої педагогічної освіти (1950-1990 рр.). Дефіцит учителів після Другої світової війни зумовив створення надзвичайної літньої сесії, що призвела до сертифікації з 1944 по 1953 рр.

«У 1950 році в Онтаріо була добре структурована, високоцентралізована і всеосяжна система педагогічної освіти» (Fiorino, 1978, с. 74). Вимоги до педагога були наступними:

- загальна середня освіта для вчителя початкових класів;
- університетська освіта для вчителя середньої школи;
- рік професійної підготовки і професійної сертифікації.

Суспільний запит на педагогічну освіту спонукав Королівську комісію з освіти Онтаріо провести консультування щодо освітніх потреб і представити звіт відомий як «Доповідь надії». Він рекомендував координацію між університетами та Міністерством освіти та встановлював ступінь бакалавра мінімальним стандартом для вчителя. Проблема підготовка вчителів повинна була вирішитися в найкоротший час. Для цього він рекомендував надзвичайні заходи для боротьби з нестачею кваліфікованих викладачів (RCEO, 1990). Також було запроваджено Педагогічний коледж (Teachers' College), що замінив нормальну школу.

Установлено, що в 1960-х роках міністр освіти Вільям Девіс ужив заходів щодо трансформування педагогічної освіти. На концептуальному рівні, прийнявши доповідь Комітету Міністрів з підготовки вчителів, відому

як Доповідь Паттена, уряд відійшов від образу вчителя як передавача знань до поняття «учасник, творча відповідальна особа, яка повинна бути кваліфікованою у складностях та тонкощах освітнього процесу в демократичному суспільстві» (MCTST, 1962, р. 17). Ця доповідь також призвела до розробки програми підготовки педагогів в Університеті Західного Онтаріо та Університету Квінс. Доповідь спрямовувала прагнення до змін, які сьогодні створили модель факультетів освіти в Онтаріо.

Педагогічна освіта була передана університетам з можливістю вибору спеціалізації: початкової або середньої освіти. Для початкової освіти перевагою була паралельна освітня програма: ступінь бакалавра, сумісний із професійною сертифікацією. Для середньої, урахувавши необхідність спеціалізованої дисципліни, перевага була віддана послідовній програмі: ступінь бакалавра, за якою йшла професійна програма сертифікації. Також до академічних досліджень в університеті, майбутні вчителі повинні були вивчати: основи освіти, такі як психологія, філософія і соціологія, навчальний план, практику викладання. Педагоги повинні були поєднувати науку, професійну практику і добрі людські якості.

Незважаючи на те, що для науковців з докторами було передбачено місце у сфері методології та основ освіти, «ніщо не може замінити мудрість та розуміння, отримані завдяки успішному досвіду викладання в шкільній системі» (MCTES, 1966, р. 44). У сфері освіти стало необхідним відвідування конференцій і публікація у професійних та наукових журналах.

Зміни в курсі почалися з доповіді Холла-Денніса (Hall-Dennis Report) під назвою «Життя і навчання» (Living and learning: The report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario). У доповіді заявлено: «Більше уваги приділяється тому, як вчитися і думати, а менше – тому, що ми знаємо й пам'ятаємо. Освіта перетворюється на процес, а не на річ» (PCAOESO, 1968, р. 123). Як підсумовується в доповіді, необхідно розвивати програми навчання, орієнтовані на розвиток особистості (PCAOESO, 1968, р. 130). «Удосконалення у відборі та підготовці вчителів є фундаментальним для поліпшення освіти в Онтаріо», – зазначається у звіті (PCAOESO, 1968, р.129). У доповіді наголошувалося на необхідності кращої підготовки вчителів та приділенні для цього особливої уваги університетам. Крім того, у звіті висловлюється занепокоєння, що до оплати праці та наданні житла вчителям.

Зауважимо, що доповідь Холла-Денніса послабила повноваження Департаменту освіти по відношенню до університетської підготовки педагогів. Але її пріоритетом було забезпечення повного визнання викладання як професії. У звіті зазначалось: «Оскільки освіта педагогів стає університетською програмою, відповідальність за сертифікацію повинна розподілятися між університетами та професійними організаціями викладачів» (PCAOESO, 1968, р. 133) через запропонований педагогічний коледж Онтаріо.

Наступним зрушенням в освіті педагогів Онтаріо стає створення нових факультетів освіти в університеті Квінс та Університеті Західного Онтаріо в 1960-х роках. Протягом цього періоду університетам було передано більше повноважень з розумінням того, що співробітники педагогічних коледжів повинні бути залучені до університетів. Запроваджуються нові програми для бакалаврату та магістратури.

Більшість рекомендованих змін до педагогічної освіти були схвалені та впроваджені міністром В. Девісом. У 1974 р. Положенням 269 (Regulation 269) було визначено кваліфікацію вчителя та навчальний план, розділено кваліфікацію на початкову, молодшу, середню, старшу та технологічну ланки освіти. Також було визначено додаткові кваліфікації, спеціалізовані курси та курси викладання.

Відмітимо, що в 1970-х роках навчання перейшло від кар'єри останньої інстанції до шанованої професії з високими стандартами прийому та конкурентоспроможною зарплатою й пільгами. Викладання стало професією, а університети більшою мірою контролювали педагогічну освіту. Якість навчання та викладання вчителів зросла, але все одно виникала критика програм та результатів.

IV. Сучасний етап педагогічної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). У 1990 році в Онтаріо існувало десять факультетів освіти. Ніпіссінг, Оттава (англійською та французькою мовами), Торонто, Західний Онтаріо і Віндзор пропонували однорічні програми для студентів або для перепідготовки. Брок, Лейкхед, Лорентіан (французькою мовою) і Квінс пропонували одночасні й послідовні програми. Розглядалося це як позитивний крок, але університети побоювалися, що Міністерство освіти не бажало залишати контроль за організацію та адміністрування програм за собою. Однак, у більшості випадків факультети освіти «принципово змінили погляди на викладання, від технічної практики до теорій, пов'язаних із викладанням та навчанням» (Gannon, 2005, p. 112.).

Зазначимо, що Королівська комісія вважала, що університети «тримаються близько до поняття університетської автономії і роблять тільки те, що їм заманеться» (RCEO, 1995, p. 13). Науковець Е. Геннон приписує таку напруженість у боротьбі за контроль професіоналізації між факультетами освіти, які були зосереджені на взаємозв'язку між науковими дослідженнями і практикою та профспілками вчителів, які зосереджувалися на автономії вчителів та умовах праці (Gannon, 2005, p. 110.).

Хоч університети отримали контроль за професіоналізацією, але педагогічна освіта залишилася багатою на протиріччя. У той час, як викладачі коледжів розглядалися як надто вузькі та практичні, університетська педагогічна освіта «значною мірою розглядалася як нерелевантна або безнадійна в реформуванні (Sheehan & Fullan, 1995, p. 89), як «місце, де теорія і дослідження здаються важливішими, ніж

практика» (Sheehan & Fullan, 1995, с. 90). Науковці Фуллан, Коннеллі, Ватсон (Fullan M, 1989) закликали факультети освіти взяти на себе відповідальність і вирішити проблему життєздатності закладів освіти.

Постійна дискусія про освіту призвела до того, що Королівська комісія з освіти в Онтаріо (1995) оголосила «атмосферу невизначеності» (climate of uncertainty), викликану економічними та технологічними змінами, обмеженими державними коштами, побоюваннями про життєздатність традиційних соціальних інститутів і змінами населення Онтаріо. Хоча Королівська Комісія високо оцінила освітні програми та інструкторів для вчителів, вона також рекомендувала, щоб освіту вчителів контролювали зацікавлені сторони через новостворений Коледж учителів Онтаріо (Ontario College of Teachers).

Тридцять років після того, як була рекомендована доповідь Холла-Денніса, Коледж учителів Онтаріо став саморегулюючим органом. Серед його обов'язків була акредитація всіх програм підготовки вчителів.

Але участь уряду в регулюванні педагогічної професії не була усунена або навіть зменшена шляхом введення Коледжу вчителів Онтаріо. Коледж представляв іншу бюрократичну структуру, яка не дає гарантії поліпшення якості викладання (Gannon, 2005, р. 130). Він мав право переглядати та акредитувати програми, або визначати, яким чином факультети освіти повинні організувати свої курси чи програми.

Проте, влада забезпечує деякі закономірності між університетськими програмами та постійним професійним розвитком учителів (Darling-Hammond & Lieberman, 2012, р. 159). Факультети освіти, хоч і сприйнятливі до реформ, не бажають жертвувати автономією для розробки власних окремих програм. Оскільки освіта педагогів є глибоко вбудованою в структуру управління університетом, як Міністерство, так і Коледж учителів Онтаріо обмежені в повноваженнях, які вони можуть використовувати для реформування педагогічної освіти.

Три зацікавлені сторони тісно залучені до педагогічної освіти, але взаємозалежність не збігається зі співпрацею. Хоча, як зазначає Організація економічного співробітництва та розвитку, підготовка педагогів та загальний рівень вищої освіти в Онтаріо є позитивними, але потрібно зробити більше для посилення співпраці й забезпечення того, щоб вища педагогічна освіта продовжувала відповідати освітнім потребам.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розуміння того який шлях пройшла система освіти педагогів в Онтаріо, допомагає дати відповіді на сучасні виклики в педагогічній освіті.

Отже, упродовж більшої частини XIX століття ідеальним учителем початкової школи був випускник середньої школи, а ідеальним учителем середньої школи був випускник закладу вищої освіти. До кінця століття успішно закінчили вдосконалену систему педагогічної освіти більшість

педагогів. У 1950-х і 1960-х роках, незважаючи на дефіцит учителів, ідеал з університетською освітою став нормою. Починаючи з 1980-х років, всі педагоги мали принаймні один університетський диплом.

Визначено, що періоди прогресивних реформ зазвичай супроводжуються періодами обережності або консервативної реакції. Найбільш помітними були реформи початку 1900-х рр., які перенесли педагогічну освіту до університетів. Це нововведення тривало недовго, оскільки консервативна громадськість чинила опір переосмисленню професійної підготовки. А інноваційні плани в «Доповіді Надії» не були впроваджені до кінця 1960-х років.

Важливим моментом є оплата праці, коли вона стає конкурентоспроможною, як у 1930-х або сьогодні, у систему втягуються більш здатні і кваліфіковані викладачі. На жаль, періоди фінансової щедрості змінюються періодами фіскальної обережності.

Історія підготовки педагогів Онтаріо допомагає краще зрозуміти багаторічні проблеми, а розуміння деяких аспектів історії може допомогти нам покращити майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices*, (pp. 151-169). New York: Routledge.
- Fiorino, A. (1978). *Teacher education in Ontario: A history 1843-1976*. Toronto, ON: Commission on Declining School Enrolment in Ontario.
- Fullan, M., Connelly, F. & Watson, N. (1989). *Teacher education in Ontario: Options for the future*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Gannon, R. E. (2005). *The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- LaZerte, M. E. (1950). *Teacher education in Canada*. Toronto, ON: W. J. Gage and Co.
- MacDonald, J. (1996). A personal history of the faculty of education. In D. W. Booth and S. M. Stiegelbauer, *Teaching teachers: The Faculty of Education, University of Toronto, 1906-1996*, (pp. 2-25). Hamilton, ON: Caliburn.
- Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers (1962). *Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.
- Ontario College of Teachers Implementation Committee (1995). *The privileges of professionalism*. Toronto, ON: Ontario College of Teachers.
- Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario (1968). *Living and learning: The report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.
- Royal Commission on Education in Ontario (1950). *The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer.
- Royal Commission on Education in Ontario (1995). *For the love of learning: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer.

Sheehan, N. & Fullan, M. (1995). Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario. In M. F. Wideen and P. P. Grimmert (Eds), *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?* London: Falmer Press.

РЕЗЮМЕ

Степанец Николай. Генезис высшего педагогического образования в Канаде.

В статье выделены основные этапы становления высшего педагогического образования в Канаде на примере провинции Онтарио, начиная с 1847 года. Рассмотрено внедрение инновационных методов для повышения качества преподавания. Освещены требования к педагогам в начале реформирования педагогического образования в XIX веке и на современном этапе. Описано образование в университетах первых педагогических факультетов. Проанализировано место и обязанности педагогического колледжа Онтарио в системе образования Канады.

Ключевые слова: факультет образования, педагогический колледж, педагогическое образование, учебная программа, Онтарио, Канада.

SUMMARY

Stepanets Mykola. The genesis of higher pedagogical education in Canada.

In the context of political and socio-economic changes, the issue of education of citizens capable of adequately responding to the challenges of society is relevant.

Ontario's higher education system in Canada has evolved rapidly over the past decade. But before reaching such a level, it went a long way of development and reformation.

Analysis of national and international sources allows us to state that Ontario's teacher education has passed at least four stages of formation.

I. The stage of non-professional training of teachers and non-professional teaching (XVII century – beginning of XIX century). Most teachers in the common schools who served the general public were illiterate and poorly paid.

II. Stage of the beginning of education reformation (beginning of the XIX century – beginning of the XX century). The change began when Education Minister Egerton Ryerson founded the Ontario Normal School in 1847, which was the first major change in education in the province. To enroll in the Ontario Normal School in Toronto, future teachers had to be 16 years old, present a certificate of good moral character from clergyman, and provide evidence of skill in reading, writing and arithmetic.

III. Stage of development of higher pedagogical education (1950–1990). Teacher education was transferred to universities with a choice of specialization: primary or secondary education. Also, in academic research at the university, future teachers would also be expected to study foundations of education, such as psychology, philosophy and sociology; curriculum and instruction, and practice teaching. Teachers had to combine science, professional practice and good human skills.

IV. Modern stage of teacher education (end of XX – beginning of XXI centuries). In 1990, there were ten departments of education in Ontario: Nippissing, Ottawa (English and French), Toronto, Western Ontario and Windsor offered one-year consecutive programs, while York offered only a concurrent undergraduate/preservice program. Brock, Lakehead, Laurentian (French) and Queens offered both concurrent and consecutive streams.

For the most part, however, faculties of education "fundamentally changed views on teaching, from technical practice to theories related to teaching and learning".

Key words: faculty of education, teachers college, teacher education, curriculum, Ontario, Canada.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.015.311:159.956.4

Оксана Білер

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9969-3289

Наталія Данько

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3689-6307

Наталія Павлущенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7010-816X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/056-068

ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК СЕНСОМОТОРНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті проаналізовано науково-педагогічні джерела, на основі яких охарактеризовано розвивальне середовище молодших дошкільників, визначено його компоненти, а саме: соціальний, просторово-предметний, психодидактичний та принципи його побудови, зокрема: принцип дистанції, принцип активності, принцип стабільності, принцип комплектування, принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності, принцип сполучення звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища; принцип урахування, статевих і вікових відмінностей дітей; принцип поваги до думки дитини.

Розглянуто поняття сенсомоторного інтелекту та обґрунтовано необхідність його розвитку в молодшому дошкільному віці. Визначено, що вчені надають різних відтінків функціональності та впливу розвивального середовища на розвиток дитини, насамперед, визначаючи його виховний вплив. Авторами статті виявлено вплив розвивального середовища на розвиток сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників та окреслили вимоги до нього.

Ключові слова: діти молодшого дошкільного віку, розвивальне середовище, розвиток, сенсомоторний інтелект, сенсорні еталони, компоненти розвивального середовища.

Постановка проблеми. Нагальною проблемою сьогодення є питання модернізації освітньої галузі взагалі й дошкільної зокрема, а саме створення, у повній відповідності до державного стандарту, умов для виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, для того, щоб дитина могла самовиявитися, самореалізуватися й самоствердитися, необхідно створити таке розвивальне середовище, що сприятиме задоволенню її потреб у пізнанні навколишньої дійсності, що, у свою чергу, забезпечить повноцінний і гармонійний розвиток у період дошкільного дитинства.

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Зважаючи на це, постає проблема в створенні розвивального середовища, що має відповідати структурі когнітивної сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації розвивального середовища в цілому розглядалася, тією чи іншою мірою, багатьма дослідниками в різні історичні періоди. Г. Беленька, О. Коваленко, Т. Поніманська та інші визначають у своїх дослідженнях особливу роль розвивального середовища в становленні особистості дитини (Беленька, 2013, с. 42-49; Коваленко, 2012, с. 32-35; Поніманська, 2006, с. 456).

М. Монтессорі вважала оточення дитини не просто поєднанням предметів для ігор або якогось їх застосування, на думку педагога, оточення повинно мати цілісну форму й орієнтуватися на цілісне сприймання дитини, а не на суму її «можливостей». Дитині не потрібне дороге середовище, навпаки, у ньому має бути певна незавершеність, але не безформність (Монтессорі, 2005, с. 269).

У межах цього дослідження вважаємо за доцільне навести думку ще одного відомого французького педагога С. Френе, який вважав, що вплив довкілля є важливою умовою підготовки дитини до майбутнього самостійного життя. Цілком сучасно звучать його слова про те, що навколишнє середовище має бути організоване так, щоб спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей (Френе, 2003, с. 128).

Щодо сучасних дослідників, то вони розглядають розвивальне предметне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її гармонійного розвитку. Так, Л. Божович середовище визначає як особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку й зовнішніх умов, що обумовлюють динаміку розвитку, і нові якісні новоутворення. Ця позиція Л. Божович дозволила вести пошук організації середовища у двох умовах: духовно-просторовому і предметно-просторовому, що не лише забезпечують ставлення дитини до середовища, але й її активність у ньому (Божович, 2008, с. 398).

Дослідження С. Новосьолової показують, що діяльність у своєму розвитку постійно змінює психологічний зміст залежно від узагальнення суб'єктом досвіду своєї діяльності. Якщо, відповідно до цього положення, діяльність у своєму розвитку завжди змінює зміст, то середовище повинне бути джерелом збагачення дитячої діяльності (Новосьолова, 1995, с. 64).

Підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що вчені надають різних відтінків функціональності та впливу розвивального

середовища на розвиток дитини, насамперед, визначаючи його виховний вплив. Збагачене розвивальне середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Проте, на сьогодні, залишаються не повною мірою досліджене питання впливу розвивального середовища на розвиток сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічні джерела та охарактеризувати розвивальне середовище молодших дошкільників його компоненти та принципи побудови; дослідити поняття сенсомоторного інтелекту й обґрунтувати необхідність його розвитку в молодшому дошкільному віці; виявити вплив розвивального середовища на розвиток сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників та вимоги до нього.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи розвивальне середовище, ми поділяємо позицію О. Кононко, яка зазначає, що «в цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, у центрі якого знаходиться «Я» (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище» (Кононко).

Зважаючи на вищезазначене, у межах дослідження визначимо розвивальне середовище, як єдність соціальних і природних факторів, що можуть прямо або опосередковано, миттєво чи довготривало впливати на життя дитини, тобто соціальна культура суспільства, саме той світ, у який дитина приходить, народившись.

Розглянемо детальніше компоненти, що складають розвивальне середовище. Серед них: соціальний, просторово-предметний, психодидактичний компоненти.

1. Соціальний компонент. На основі досліджень соціальних психологів (В. Кузьмин, І. Волков, Ю. Ємельянов) можна виділити основні характеристики соціального компонента: взаєморозуміння й задоволеність усіх суб'єктів взаємовідносинами; переважання позитивного настрою; авторитетність керівників; ступінь участі всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом; згуртованість; продуктивність взаємовідносин.

2. Просторово-предметний компонент. Характеризуючи цей компонент, ми звернулися до праць В. Давидова та В. Петровського, відповідно до яких середовище повинно бути: достатньо гетерогенним і складним, включати в себе різноманітні елементи, необхідні для оптимізації всіх видів діяльності дитини; достатньо цілісним, дозволяти дитині, переходячи від одного виду діяльності до іншого, виконувати її як взаємопов'язані життєві моменти; достатньо гнучким і керованим як з боку дорослого, так і з боку дитини (Давидова та Петровський, 1982, с. 255).

3. Психодидактичний компонент. Характеризуючи цей компонент зазначимо, що педагогічне забезпечення розвитку можливостей дитини –

це оптимальна організація системи зв'язків між усіма елементами освітнього середовища, що повинні забезпечувати комплекс можливостей для гармонійного розвитку й особистісного саморозвитку.

Отже, різноманітні базові компоненти розвивального середовища дають можливість запобігти рутині й неформально організувати педагогічний процес, спрямований на гармонійний розвиток молодших дошкільників. Адже, якщо дитина весь час зайнята корисною і цікавою справою, це вже велика педагогічна удача. Діяльна, ініціативна дитина може існувати лише там, де вона почуває себе як у теплому, затишному рідному домі, який відкритий для неї, її друзів, вихователів і батьків.

Охарактеризувавши компоненти розвивального середовища та основі аналізу науково-педагогічної літератури можемо сформулювати принципи побудови розвивального середовища. Ними є: принцип дистанції, позиції взаємодії; принцип активності; принцип стабільності – динамічності розвивального середовища; принцип комплектування та гнучкого зонування; принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя дитини та дорослого; принцип сполучення звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища; принцип урахування, статевих і вікових відмінностей дітей; принцип поваги до думки дитини. На жаль, у сучасному закладі дошкільної освіти (ЗДО) ці принципи можуть реалізовуватися та реалізуються лише частково. Для повного впровадження необхідне інноваційне архітектурне проектування, новий дизайн, промислова продукція (обладнання, меблі, іграшки тощо) нового покоління і новий підхід до вихователя (Богущ, 2003, с. 344; Грінцова, 2015, с. 227; Коваленко, 2012, с. 32-35; Стрельников, 2003, с. 128).

Усі компоненти розвивального середовища та принципи, на яких воно базується покликані забезпечувати й стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну.

Однак, на практиці доводиться спостерігати, що не завжди організація розвивального середовища виконана належним чином, як правило, причинами цього є: неповною мірою дотримання державних нормативних документів; не належна увага з боку дошкільних працівників або застаріла матеріально-технічна база. Як наслідок, це негативно впливає на подальший гармонійний розвиток особистості загалом, та сенсомоторного інтелекту зокрема.

Молодший дошкільний вік є особливим періодом становлення органів, систем і, перш за все, функції мозку. Це найсприятливіший час для розвитку сенсомоторного інтелекту, без якого неможливе нормальне формування розумових здібностей дитини. Цей період важливий для вдосконалення

діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ, розпізнавання творчих здібностей (Чиркова, 1986, с. 38-42).

Упродовж дошкільного дитинства відбувається перетворення інтелекту: із сенсомоторного на мислення за допомогою уявлень. Сильний образний початок за умови недостатнього розвитку словесного мислення призводить до своєрідної дитячої логіки: дитина не здатна доводити щось, розмірковувати. Дитина не бачить речі в їхніх внутрішніх зв'язках, вона вважає їх такими, якими їх безпосередньо сприймає (*Стандарт дошкільної освіти*, 2014, с. 376).

Оскільки дошкільник необ'єктивний, він не враховує інших точок зору і не розуміє відносності оцінок. Останнє виявляється, наприклад, у тому, що дитина вважає всі великі речі важкими, а маленькі – легкими. Як уже зазначалося, молодший дошкільник не чутливий до протиріч: дитина розглядає весь світ зі своєї власної точки зору, єдиної та абсолютної, їй недоступні розуміння відносності пізнання світу та координування різних точок зору.

Розглянемо детальніше особливості сенсомоторного інтелекту в молодших дошкільників. Прагнення до діяльності – одна з характеристик психофізіологічних особливостей дітей молодшого дошкільного віку, і завдання дорослих, спираючись на цю особливість, спрямувати природну активність дитини у потрібному напрямі.

Відповідно до вищезазначеного, можемо охарактеризувати поняття сенсомоторний інтелект як уміння здійснювати конкретні безпосередні матеріальні дії із предметами. Через дії з предметами молодші дошкільники переходять до внутрішніх, розумових дій; далі засвоюється суспільний досвід – через мовлення та спеціальне навчання.

У молодшому дошкільному віці сприйняття перетворюється в особливу пізнавальну діяльність, що має свої цілі, завдання, засоби і способи здійснення. Як зазначає Л. Виготський, досконалість сприйняття, повнота й точність образів залежать від того, наскільки повною системою засобів, необхідних для обстеження, володіє дошкільник. Тому головними лініями розвитку сенсомоторного інтелекту є освоєння нових за змістом, структурою та характером дослідницьких дій і освоєння сенсорних еталонів, що можливо лише в якісно організованому розвивальному середовищі (Виготський, 2015, с. 326).

У ранньому дитинстві сприйняття ознак об'єкта виникає при виконанні предметної діяльності. У молодшого дошкільника обстеження предметів підпорядковується переважно ігровим цілям. Дослідження З. Богуславської показало, що протягом дошкільного віку ігрове маніпулювання змінюється власне обстежувальними діями з предметом і перетворюється в цілеспрямоване його випробування для з'ясування призначення його частин, їх рухливості і зв'язку один із одним.

У молодшому дошкільному, на думку Л. Венгера, віці практична дія з матеріальним об'єктом «розщеплюється». У ньому виділяються орієнтовна й виконавська частини. Орієнтовна частина, що передбачає, зокрема, обстеження, ще відбувається в зовнішній розгорнутій формі, але виконує нову функцію – виділення властивостей предметів і передбачення подальших виконавчих дій. Поступово орієнтовна дія стає самостійною і виконується в розумовому плані. У молодшого дошкільника змінюється характер орієнтовно-дослідницької діяльності. Від зовнішніх практичних маніпуляцій із предметами діти переходять до ознайомлення з предметом на основі зору й дотику. У молодшому дошкільному віці долається роз'єднаність між зоровим і чуттєвим обстеженням властивостей і зростає узгодженість дотиково-рухових та зорових орієнтувань (Венгер, 1969, с. 368).

Найважливішою відмінною рисою сприйняття дітей молодшого шкільного віку виступає той факт, що, поєднуючи в собі досвід інших видів орієнтовної діяльності, зорове сприйняття стає одним із ведучих. Спочатку тільки дорослий ставить за мету спостереження й контролює весь його перебіг. Його словесні вказівки організують діяльність дитини. А потім вихователь навчає дитину постановці таких цілей і контролю процесу їх досягнення.

Спостереження перетворюється в молодшого дошкільника на своєрідну розумову діяльність, спрямовану на вирішення інтелектуальних проблем. Доглядаючи за рослинами і тваринами, дитина спостерігає перетворення в їх зовнішньому вигляді, і, осягаючи процеси росту і розвитку, установлюючи приховані закономірності і зв'язки.

У період сенсомоторного розвитку інтелекту ніщо не змушує дитину молодшого дошкільного віку вийти з вузької сфери практичних взаємин між ним та розвивальним середовищем. У цей період немає необхідності й можливості уявити реальність саму по собі – такою, якою вона є насправді. Зрозумілим є те, що в цей період існує тільки практичне ставлення до речей, засноване на маніпулюванні із предметами (Богуш, 2003, с. 344).

Однак, у певний момент розумової еволюції з'являється можливість у більш складному сприйнятті світу. Настає час, коли для пристосування до реальності з'являється необхідність уявити її саме такою, якою вона є насправді, – адже реальність не завжди відповідає тому, що відкривається сприйняттю. Для того, щоб адекватно реагувати на реальність, її необхідно знати й розуміти. Дитина молодшого дошкільного віку пізнає реальність через власну активну поведінку, дослідження та зміни в навколишньому середовищі. Вона намагається пристосуватися до світу речей і світу дорослих. Якщо в неї це не виходить, невдача сприймається як проблема, яку необхідно розв'язати. Використовуючи власну активність і підтримку дорослих, дитина здобуває власний досвід.

Прагнення до діяльності – одна з характеристик психофізіологічних особливостей молодшого дошкільника, і завдання педагогів, спираючись

на цю особливість, спрямувати природну активність дитини в потрібному напрямі, а саме створити відповідне якісне розвивальне середовище.

У межах цього дослідження доцільно звернути увагу, що в молодшому дошкільному віці в дітей формують сенсорні еталони: стійкі, закріплені в мові уявлення про кольори, геометричні фігури та співвідношення за величиною між кількома предметами (Погребняк та Михайліченко, 2006, с. 100).

Сенсорні еталони – це уявлення про властивості об'єктів, що чуттєво сприймаються. Ці уявлення характеризуються узагальненістю, оскільки в них закріплені найбільш істотні, головні якості (Беленька, 2014, с. 76).

Одночасно з формуванням еталонів необхідно вчити молодших дошкільників способам обстеження предметів: їх групуванню за кольором і формою довкола зразків – еталонів, послідовному огляду та опису форми, виконання все більш складних окомірних дій. Нарешті, у якості особливого завдання виступає необхідність розвивати в дітей цього віку аналітичне сприйняття. Основною особливістю сенсорного розвитку інтелекту молодших дошкільників є освоєння прийомів прикладання, порівнювання, зіставлення кольору, форми, величини.

Отже, можемо дійти висновку, що впродовж обстежувально-спостережувальної діяльності відбувається розуміння властивостей сприйманого об'єкта відповідно до системи сенсорних еталонів.

Ознайомлення з сенсорними еталонами і способами їх використання (починаючи з 3 років) займає основне місце в розвитку сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників. Освоєння сенсорних еталонів не тільки значно розширює сферу пізнаних дитиною властивостей, але й дозволяє відображати взаємозв'язок між ними.

Осмисленість еталонів виражається у відповідній назві – слові. Еталони не існують окремо один від одного, а утворюють певні системи, наприклад решітка фонем рідної мови, спектр кольорів, шкала музичних звуків, система геометричних форм тощо, що становить їх системність. Молодший дошкільник знайомиться з сенсорними еталонами у процесі діяльності, що передбачає орієнтування у властивостях предметів і їх обстеження, а саме якість засвоєння цих еталонів і обумовлена створеним розвивальним середовищем.

Дослідження під керівництвом Л. Венгера дозволили простежити етапи засвоєння еталонів. На першому році життя у зв'язку з розвитком довільних рухів і переміщеннями в просторі дитина починає відбивати просторові властивості предметів, фіксуючи їх у «сенсомоторних передеталонах» – спочатку реальних, а потім подаються особливості власних рухів, спрямованих на предмет. На 2–3-му році життя дитина опановує предметну діяльність, яка передбачає практичне співвіднесення предметів з урахуванням їх властивостей, що приводить до появи

перцептивного співвіднесення, коли уявлення про окремі знайомі предмети стають «предметними предеталонами». Вони починають застосовуватися в якості властивостей інших предметів. Після 3 років вирішальне значення в розвитку сенсомоторного інтелекту набувають продуктивні види діяльності. Вони вимагають не просто обліку, а відтворення предметних властивостей і відносин, чим сприяють засвоєнню загальноприйнятих еталонів через властивості використовуваних матеріалів. Так, у конструюванні встановлюються уявлення про форму й величиною. Сприйняття, стаючи керованим, осмисленим, інтелектуальним процесом, спираючись на використання фіксованих у культурі способів і засобів, дозволяє глибше проникнути в навколишнє і пізнати складніші сторони дійсності. Ускладнюється сприйняття часу і простору, розвивається художньо-естетичне сприйняття літературних творів, живопису, театру, музики. Мова сприяє освоєнню таких складних видів сприйняття, як простір, час (Венгер, 1969, с. 368).

Отже, можемо виділити такі особливості сенсомоторного розвитку інтелекту в молодшому дошкільному віці: зорове сприйняття стає провідним при ознайомленні з навколишнім; освоюються сенсорні еталони; зростає цілеспрямованість, планомірність, керованість, усвідомленість сприйняття; встановлюються взаємозв'язків з промовою і мисленням сприйняття інтелектуалізується.

Зазначимо, що успішність побудови якісного розвивального середовища, у якому можливим буде розвиток сенсомоторного інтелекту, прямо залежить від урахування особливостей особистості вихованців, які будуть розвиватися в такому середовищі, їх потреб та рівня розвитку.

Зважаючи на все вищезазначене, а саме умови розвитку сенсомоторного інтелекту, нами були сформульовані вимоги до організації розвивального середовища молодших дошкільників.

У закладі дошкільної освіти мають створюватися як у груповій кімнаті, так і на ігровому майданчику функціональні куточки (осередки), у яких розміщується обладнання для стимуляції розвитку дітей із урахуванням їх потреб, інтересів та здібностей. Обладнання має бути розраховане, насамперед, на практичну діяльність дитини, пов'язану з її побутом, сприяти соціалізації та розумовій активності.

Для створення такого середовища вихователі мають знати функціональні можливості ігрового матеріалу, вікові особливості молодших дошкільників та комплектність ігрових матеріалів. Наведемо основні вимоги до обладнання розвивальних осередків:

- усі іграшки, матеріали, атрибути, предмети-замінники об'єднуються за функціональними ознаками відповідно до різних видів предметно-ігрової діяльності дітей (сюжетно-відображувальної, будівельної, рухової тощо);

- більшість дидактичних матеріалів, іграшок та картинок мають бути поліфункціональними, тобто мати можливість різноаспектного використання, залежно від мети діяльності;

- усі іграшки, незалежно від їх класифікації, групуються так, щоб вони відповідали за розмірами одна одній, зростові дітей і стаціонарному предметному оточенню, у якому вихованці зазвичай граються;

- розвивальне середовище має містити як відомі дитині компоненти, так і нові, незнайомі, які забезпечують її пізнавальний розвиток. Поповнюючи обладнання в ігровому куточку, вихователь має дотримуватися принципу поступового ускладнення, тобто пропонувати молодшим дошкільникам нові іграшки та ігри згідно з вимогами програми та знаннями, яких вони набувають на заняттях. Кожну нову іграшку слід обов'язково обіграти, зробити з неї елемент новизни;

- рівень інформативності розвивального середовища досягається урізноманітненням тематики (від приготування їжі для ляльки до її лікування тощо);

- розвивальне середовище має бути динамічним і мобільним, щоб діти молодшого дошкільного віку вчилися активно ним користуватися, а також щоб забезпечувати їм свободу в усьому.

Усе обладнання має постійно поновлюватися, видозмінюватися й легко переноситися з одного осередку до іншого.

Для того, щоб група не нагадувала приміщення, де все зроблено руками вихователів, сумісні колажі з молодшим дошкільниками мають демонструвати результати самостійної творчості, а розміщені дитячі малюнки відображати інтереси й досягнення вихованців.

Умовно групову кімнату можна поділити на центри дитячої активності, організація роботи в яких здійснюється на основі їхнього особистого вибору. До її складу входять мікрозони, або так звані зони розвитку – осередки активності: «Дитяче містечко», «У світі книжок», «Мистецька галерея», «Ми та природа», «Будівельний майданчик», «Математики», «Чарівні звуки та слова», «Музична станція», «Наш рідний край», «Атлетика», «Куточок гармонії», «Дружня родина» тощо.

Усім осередкам необхідно дати свою назву. Підписувати їх слід тільки друкованими буквами. А щоб привернути увагу дитини, можна використати яскравий колір та позначити емблемою.

Осередки необхідно наповнювати матеріалами та іграшками так, щоб підказувати молодшим дошкільникам вид діяльності та способи дій, а у відповідних ігрових зонах – сюжет гри та спосіб його реалізації. Наповнення осередків активності сприяє цілісному гармонійному розвитку молодших дошкільників. Виховання й навчання в осередках активності мусять мати розвивальний характер, стимулюючи дітей до активної розумової діяльності.

Таким чином, дотримання вищезазначених вимог дозволяє говорити про якість розвитку сенсомоторного інтелекту дітей дошкільного віку, і, як наслідок, гармонійних розвиток особистості в цілому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури з питання проблеми організації розвивального середовища ми відзначили, що розвивальне середовище для молодших дошкільників повинно охоплювати трикомпонентну структуру, бути створеним відповідно до окреслених вимог, сприятиме розвитку як інтересів молодших дошкільників, орієнтованих на зовнішні об'єкти, так і формуванню усвідомленості ними своїх потреб і можливостей у самореалізації і, як наслідок, розвивати сенсомоторний інтелект. Досконалість сприйняття, повнота й точність образів залежать від того, наскільки молодший дошкільник володіє повною системою засобів, необхідних для спостереження й обстеження тих чи інших предметів, тому головними лініями розвитку сприйняття дошкільника на цьому етапі виступають сенсорні еталони. Зазначимо, що на формування сенсорних еталонів розвивальне середовище має значний вплив і його якість та динамічність обумовлюють рівень розвитку сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні відповідних методичних рекомендацій із метою підвищення педагогічної грамотності батьків молодших дошкільників із питань розвитку сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

- Беленька, Г. В. (2014). *Кольорове намисто: навч.-метод. посіб. для вихователів та батьків дітей дошкільного віку*. Київ: Сім кольорів (Bielienska, H. V. (2014). *Color necklace: teaching manual for educators and parents of preschool children*. Kyiv: Seven Colors).
- Беленька, Г. В. (2013). Ознайомлення дошкільників зі складними явищами навколишнього світу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2, 42-49 (Bielienska, H. V. (2013). Familiarizing preschoolers with complex phenomena of the surrounding world. *Teacher-methodologist of preschool institution*, 2, 42-49).
- Богуш, А. М. (2003). *Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку*. Київ: Слово (Bogush, A. M. (2003). *Theory and methods of development of speech of children of early age*. Kyiv: The Word).
- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер (Bozhovych, L. I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Peter).
- Венгер, Л. А. (1969). *Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет*. М.: Просвещение (Wenger, L. A. (1969). *Education of the sensory culture of the child from birth to 6 years*. M.: Enlightenment).
- Використання нетрадиційних технік як засіб творчого розвитку дітей дошкільного віку (2006). *Дайджест*. Запоріжжя (Use of unconventional techniques as a means of creative development of preschool children (2006). *Digest*. Zaporizhzhia).

- Выготский, Л. С. (2003). *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Смысл, Эксмо (Vyhotskyi, L. S. (2003). *Imagination and creativity in childhood*. М.: Meaning, Exmo).
- Гріньова, О. М., Терещенко, Л. А. (2015). *Дитяча психодіагностика*. Вінниця: Нілан-ЛТД (Griniova, O. M., Tereshchenko, L. A. (2015). *Child psychodiagnosis*. Vinnytsia: Nilan-LTD).
- Коваленко, О. В., Пироженко, Т. О., Машовець, М. А. (2012). Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: поради до освітньої лінії. *Дошкільне виховання*, 9, 32-35 (Kovalenko, O. V., Pyrozhenko, T. O., Mashovets, M. A. (2012). A child in the sensory-cognitive space: tips for the educational line. *Preschool Education*, 9, 32-35).
- Монтессори, М. (2005). *Дом ребенка: метод научной педагогики*. М.: Астрель АСТ (Montessori, M. (2005). *Child's home: a method of scientific pedagogy*. М.: Astrel AST).
- Новоселова, С. Л. (1995). *Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах*. М.: Центр инноваций в педагогике (Novoselova, S. L. (1995). *Developmental subject environment: guidelines for the design of variant design projects of the developmental subject environment in kindergartens*. М.: Center for Innovation in Pedagogy).
- Петровський, А. В. (1982). *Личность. Деятельность. Коллектив*. М.: Политиздат (Petrovskyi, A. V. (1982). *Personality. Activity. Collective*. М.: Politizdat).
- Поніманська, Т. І. (2006). *Дошкільна педагогіка*. Київ: Академвидав (Ponimanska, T. I. (2006). *Preschool pedagogy*. Kyiv: Academic publishing).
- Смольникова, Г. (2013). Нові відкриття – щодня!: організація пізнавальної діяльності дітей. *Дошкільне виховання*, 3, 6-11 (Smolnikova, H. (2013). New discoveries – daily!: organization of children's educational activities. *Preschool Education*, 3, 6-11).
- Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (11 квітня 2014 р., м. Київ) (2014). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка (*Preschool education standards: a discourse of science and practice*: Proceedings of All-Ukrainian scientific-practical conf., (April 11, 2014, Kyiv) (2014). К.: Kyiv. university named after B. Grinchenko).
- Стрельников, В. (2003). *Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості*. Київ: Редакція загально педагогічних газет (Strelnikov, V. (2003). *Methods for assessing intelligence and criteria for creative personality*. Kyiv: Editorial Board of Pedagogical Newspapers).
- Чиркова, Т. (1986). Облік індивідуально-психологічних особливостей дітей. *Дошкільне виховання*, 5, 38-42 (Chirkova, T. (1986). Accounting for individual psychological characteristics of children. *Preschool Education*, 5, 38-42).

РЕЗЮМЕ

Билер Оксана, Данько Наталья, Павлущенко Наталья. Влияние развивающей среды на развитие сенсомоторного интеллекта младших дошкольников.

В статье проанализированы научно-педагогические источники, на основе которых охарактеризована развивающая среда младших дошкольников, определены ее компоненты, а именно: социальный, пространственно-предметный, психодидактический и принципы ее построения, а именно: принцип дистанции, принцип активности, принцип стабильности, принцип комплектования, принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности, принцип соединения привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; принцип учета половых и возрастных отличий детей; принцип уважения к мнению ребенка.

Рассмотрено понятие сенсомоторного интеллекта и обоснована необходимость его развития в младшем дошкольном возрасте. Определенно, что ученые предоставляют разные оттенки функциональности и влияние развивающей среды на развитие ребенка, в первую очередь определяя ее воспитательное влияние. Авторами статьи выявлено влияние развивающей среды на развитие сенсомоторного интеллекта младших дошкольников и очерчены требования к ней.

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, развивающая среда, развитие, сенсомоторный интеллект, сенсорные эталоны, компоненты развивающей среды.*

SUMMARY

Biler Oksana, Danko Nataliia, Pavluschenko Nataliia. Influence of developmental environment on the development of a touchmotor intelligence children of preschool age.

Education, upbringing and development of the child should occur in an atmosphere of protection, psychological comfort, which necessitates the environment of the children of preschool age to be safe both in terms of hygiene, living conditions in general, and in the moral and psychological aspect, and thus a quality developmental environment must be ensured.

The problem of organization of the developmental environment has been considered, to various degrees, by many researchers in different historical periods. However, today, the issue of the influence of developmental environment on the development of a touchmotor intelligence of children of preschool age remains unexplored.

The purpose of the article was to analyze the scientific and pedagogical sources and to characterize the developmental environment of children of preschool age, its components and principles of construction; to investigate the concept of a touchmotor intelligence and to substantiate the need for its development in early childhood; to identify the impact of the developmental environment on the development and requirements of the touchmotor intelligence of children of preschool age.

The study identified the principles on which the developmental environment should be built, among them the principle of distance, positions of interaction; principle of activity; the principle of stability – the dynamics of the developmental environment; the principle of flexible zoning; the principle of emotionality of the environment, individual comfort and emotional well-being of the child and the adult; the principle of combining usual and extraordinary elements in the aesthetic organization of the environment; the principle of consideration of gender and age differences of children; the principle of respect for the child's thoughts.

A three-component structure of the developmental environment, namely social, spatial-object and psycho-didactical components, was also identified in the article.

The concept of a touchmotor intelligence is defined, as the ability of specific direct material actions with objects. Through action with objects, junior preschoolers move to internal, mental actions. Further, social experience is gained through speech and special education.

The authors also identified requirements for the developmental environment of the children of preschool age, which will contribute to the development of a touchmotor intelligence through the formation of sensory etalons. To create such an environment, educators need to know the functionality of the game material, the age characteristics of the children of preschool age and the completeness of game materials. When replenishing the equipment in the play area, the educator should offer the children of preschool age new toys and games according to the requirements of the program and the knowledge they acquire in the classroom. It should be noted that all equipment must be constantly updated, modified and easily transferred from one cell to another.

We see the prospects of further research in the development of appropriate methodological recommendations in order to increase the pedagogical literacy for the parents about development of a touch motor intelligence of the children of preschool age.

Key words: *children of preschool age, developmental environment, development, touchmotor intelligence, sensory etalons, components of developmental environment.*

УДК 373.2:796.011

Лариса Гаращенко

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0002-7847-632X

Валентина Крижанівська

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0002-3376-1231

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/068-076

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА НА ПОВІТРІ

У статті розглянуто роль фізкультурних занять на повітрі для формування оптимального стану здоров'я дітей та забезпечення їхнього гармонійного фізичного розвитку. Розглянуто специфіку фізкультурних занять на повітрі в умовах закладів дошкільної освіти. Обґрунтовано необхідність посилення цілеспрямованої роботи з фізичного виховання в закладах дошкільної освіти, що передбачає вирішення оздоровчих, освітніх та виховних завдань. У результаті аналізу наукових та методичних джерел, а також експериментальних даних визначено педагогічні умови підвищення рухової активності дітей дошкільного віку під час проведення занять з фізичної культури на повітрі. Доведено, що визначені педагогічні умови взаємозалежні. Обґрунтовано необхідність створення оптимальних умов організації фізкультурних занять та вдосконалення методики їх проведення.

Ключові слова: *рухова активність, фізкультурно-оздоровча робота, заняття з фізичної культури на повітрі, здоров'я.*

Постановка проблеми. Удосконалення системи дошкільної освіти в Україні є вагомою соціокультурною проблемою, вирішення якої передбачає забезпечення відповідності завдань і змісту дошкільної освіти запитам соціуму й реаліям сучасних глобалізаційних процесів, в умовах яких актуалізується питання цінності життя і здоров'я людини. Це зумовлює необхідність досліджень із фізичного виховання дітей дошкільного віку, що становить основу дієвих засобів збереження природного потенціалу здоров'я населення. Правильне фізичне виховання дітей дошкільного віку – одне із провідних завдань, що стоїть перед сучасними закладами дошкільної освіти. Міцне здоров'я, отримане в дошкільному віці, є компонентом загального розвитку людини. Відомо, що дієвим засобом зміцнення здоров'я є оптимальна рухова діяльність. Тому й зрозуміла цінність застосування різноманітних фізкультурно-оздоровчих засобів, якими володіє система фізичного виховання дітей дошкільного віку. І так само зрозуміла цінність

фізкультурних занять на повітрі як дієвого засобу реалізації ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дошкільників.

Сучасні теоретико-методичні уявлення про заняття з фізичної культури базуються на результатах наукових досліджень та досвіді роботи закладів дошкільної освіти. Однак, у практиці фізичного виховання дітей спостерігаються певні недоліки у створенні оптимальної рухової активності саме під час фізкультурних занять на повітрі. Доводиться констатувати проблеми в організації та проведенні занять з фізичної культури на повітрі. Одним із недоліків є недостатня увага вихователів щодо реалізації комплексних педагогічних умов підвищення рухової активності дітей під час занять. Методи і прийоми навчання не забезпечують повною мірою можливості дитині виявити активність, самостійність та ініціативність у руховій діяльності. Не використовується належним чином фізкультурне обладнання. Недоліки у плануванні, організації та проведенні фізкультурних занять на повітрі закономірно ведуть до зниження рухового режиму закладу дошкільної освіти. В умовах пасивного рухового режиму складніше задовольнити природню біологічну потребу дітей у рухах та забезпечити розвиток і тренування всіх систем і функцій організму. Практика дошкільної освіти переконує в тому, що для ефективного проведення занять з фізичної культури на повітрі необхідні грамотне планування фізкультурних занять та бездоганне володіння методикою їх проведення.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні тенденції розвитку фізичного виховання дітей дошкільного віку відображують збільшення ролі науково обґрунтованих ідей педагогіки та модернізації змісту й організації діяльності закладів дошкільної освіти щодо здоров'язбереження. Численні наукові дослідження Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Гаращенко, О. Курка, Н. Левінець, В. Шишкіної та ін. свідчать, що фізичне виховання дітей дошкільного віку передбачає адаптацію програм навчання й виховання до функціональних та потенційних можливостей дітей і їх спрямованості на побудову системи формування здоров'я в сучасному дошкільному закладі освіти, ціннісне ставлення вихователів до проблеми здоров'я та переконання, що будь-які педагогічні впливи на дітей повинні мати у своїй основі принцип здоров'язбереження (Богініч, 2001; Богініч, 2013; Денисенко, 2010; Вільчковський 2008; Гаращенко, 2012; Фролов, 1983; Шишкіна, 2007). Принципові міркування О. Богініч полягають у тому, що запровадження особистісно орієнтованого підходу, забезпечення оптимальної реалізації особистісного потенціалу дитини, варіативності й доцільності використання інноваційних та оздоровчо-профілактичних технологій мають стати пріоритетами в роботі закладу дошкільної освіти, щоб оздоровчі завдання носили прерогативний характер, а здоров'я становило якісну передумову життєдіяльності дітей (Богініч, 2012; Богініч, 2001).

У дослідженнях А. Антропової, О. Аракеляна, Е. Вільчковського, Л. Гаращенко, Л. Карманової доведено, що фізкультурні заняття на повітрі набувають особливого значення для зміцнення здоров'я і підвищення імунітету дітей через доцільність поєднання адаптації організму до фізичного навантаження та одночасно до впливу факторів зовнішнього середовища, зокрема, холодного повітря (Денисенко, 2010; Вільчковський, 2008; Фролов, 1983). Аналіз теоретичних джерел, у яких розглядаються шляхи активізації рухового режиму дітей у закладах дошкільної освіти, свідчить, що показники фізичної підготовленості дітей підвищуються за умови систематичного проведення занять фізичними вправами (О. Богініч, Е. Вільчковський, Л. Гаращенко, Н. Денисенко, Н. Левінець та ін. (Богініч, 2001; Денисенко, 2010; Шишкіна, 2007). Педагогічні умови, що впливають на підвищення рухової активності дітей середнього дошкільного віку під час занять з фізичної культури отримали наукове обґрунтування у дослідженнях О. Богініч (Богініч, 2001).

У проаналізованих нами наукових доробках питання підвищення рухової активності дітей старшого дошкільного віку під час фізкультурних занять на повітрі не виокремлювалося, а розглядалося в аспекті досліджуваної проблеми. Спеціальних досліджень з питань оптимізації рухової активності дітей дошкільного віку під час фізкультурних занять на повітрі ми не зустріли, що викликає значні труднощі у проведенні занять вихователями. Виходячи з актуальності даного питання, приходимо до висновку про необхідність чіткого визначення та обґрунтування чинників, що актуалізують зазначену проблему.

Мета статті: розкриття концептуальних підходів до реалізації ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку; теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що впливають на підвищення рухової активності дітей старшого дошкільного віку під час занять з фізичної культури на повітрі.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, експеримент, спостереження, систематизація наукових даних.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень з проблеми організації та проведення занять з фізичної культури на повітрі дозволив визначити основні завдання проведення цієї форми фізкультурно-оздоровчої роботи:

- забезпечувати активізацію роботи функціональних систем організму дитини;
- формувати фізичні якості, зокрема витривалість, оскільки ця якість значною мірою сприяє розширенню функціональних можливостей серцево-судинної, дихальної системи, підвищенню працездатності і зміцненню здоров'я дітей;
- формувати систему правильних рухових умінь і навичок;

- збагачувати руховий досвід дітей;
- вчити дітей самостійно створювати умови для рухової діяльності, самостійно виконувати складні рухові дії, формувати й розвивати навички самоорганізації у використанні різних фізичних вправ.

Варто відзначити, що в умовах більшого простору швидше закріплюються рухові навички, значно зростає амплітуда рухів, їх інтенсивність, що дає змогу збільшувати фізичне навантаження (Гаращенко, 2014).

У процесі дослідження нами був визначений рівень рухової активності дітей старшого дошкільного віку під час заняття з фізичної культури на повітрі, а також рівень розвитку в дітей швидкісно-силових якостей. Оцінюючи дані хронометрії, ми прийшли до висновку, що показники рівня рухової активності дітей під час фізкультурних занять та їх фізичне навантаження закономірно залежать від створення педагогічних умов. Вважаємо, що їх ігнорування відзначилося на занижених показниках рухової активності дітей під час заняття: моторна щільність заняття становила 69,7 % (норма – 72–84 %). Це дозволило зробити висновок про недостатнє фізичне навантаження, що є результатом неправильної організації та недосконалого змісту фізкультурного заняття на повітрі.

Дані обстеження швидкісно-силових якостей у дітей старшого дошкільного віку свідчать про низький рівень їх сформованості: під час виконання відбивання м'яча на місці високий рівень розвитку швидкості та правильності виконання завдання показали 2 дитини (9,5 %); середній рівень – 3 дітей (14,3 %), низький рівень – 16 дітей (76,2 %). Під час виконання відбивання м'яча діти припускалися типових помилок: б'ють по м'ячу зверху розслабленою долонею, рукою із зімкнутими пальцями; ведуть м'яч перед собою, а не збоку від себе; роблять маленькі, часті, нерівномірні кроки; рухи сковані, повільні, неритмічні; м'яч відскакує від підлоги на різну висоту; тулуб сильно нахилений вперед; ноги прямі.

Результати обстеження рухових дій з м'ячем дозволяють стверджувати про епізодичність роботи з дітьми щодо формування в них навичок володіння м'ячем. Для досягнення вищих показників рухової підготовленості дітей дошкільного віку необхідне забезпечення системності у формуванні рухів. Дієвим засобом формування правильних рухових умінь і навичок володіння м'ячем є власне фізкультурні заняття на повітрі.

Результати констатувального експерименту дали можливість висновувати про необхідність поглибленої роботи щодо вдосконалення змісту та обсягу рухової діяльності дітей під час фізкультурних занять на повітрі й методики їх організації. А також цілеспрямованої роботи щодо оволодіння педагогами достатнім рівнем фізкультурних знань, практичних умінь та навичок грамотного планування і педагогічного супроводу занять з фізичної культури на повітрі.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел та результатів констатувального експерименту дозволили визначити основні педагогічні умови підвищення рухової активності дітей старшого дошкільного віку під час фізкультурних занять на повітрі.

Результати дослідження свідчать, що ефективність вибору фізичних вправ обумовлена необхідністю врахування місця проведення фізкультурного заняття та пори року; обладнання майданчиків та наявності спортивного майданчика. Важливо враховувати, що під час проведення заняття на повітрі основні метеорологічні фактори (температура, вологість, вітер, сонце) у різні пори року по-різному впливають на теплообмін організму дитини. Закономірним є той факт, що в жарку погоду з'являється відчуття втоми, знижується увага, швидкість реакції, точність і координація рухів. Тому не слід пропонувати дітям вправи, що потребують складної координації рухів, вправи на увагу, варто обмежити вправи з бігу. За високої вологості повітря діти стають млявими, малорухливими, рухи більш повільними, у них втрачається інтерес до занять фізичними вправами. Саме тому важливо підбирати вправи, що стимулюють активність. У холодну пору року слід підбирати фізичні вправи, що викликають у дітей інтерес та емоційний підйом, сприяють підвищенню рухливості (Фролов, 1983). Прикметно, що метеорологічні умови, які постійно змінюються, у поєднанні з фізичними вправами здійснюють на організм дитини дієвий оздоровчий і загартувальний вплив.

Важливу роль у забезпеченні високого рівня рухової активності під час фізкультурних занять на повітрі відіграє доцільний вибір основних рухів для основної частини заняття. Специфіка фізкультурних занять на повітрі в тому, що до їх змісту включають вправи інтенсивного характеру (біг, метання, лазіння, стрибки), а також активно використовують під час виконання фізичних вправ природні умови. Не можна залишати без уваги того факту, що кожного дня з 15 квітня по 15 жовтня в різноманітні форми фізкультурно-оздоровчої роботи необхідно включати рухові дії з м'ячем. Тому обов'язково в основній частині заняття з фізкультури на повітрі передбачати формування рухових умінь і навичок володіння м'ячем (відбивання м'яча на місці і в русі, кидання м'яча один одному та місці та в русі та ін.). Слід включати у зміст різних частин заняття рухливі ігри (сюжетні, несюжетні, естафети, атракціони, змагання, ігри спортивного характеру) та ігрові вправи з м'ячем.

До змісту основної частини фізкультурного заняття варто включати також вправи спортивного характеру (футбол, бадмінтон), адже у природніх умовах набагато більше можливостей для вправлянь дітей у виконанні специфічних рухів.

Вибір способів організації дітей для виконання основних рухів знаходиться у прямій залежності від вибору основних рухів, етапу формування

рухової навички, складності рухів та рухової підготовленості дітей. На наше переконання, для забезпечення високої моторної щільності заняття, необхідної кількості вправлянь у рухових діях доцільним буде використання групового, фронтального, позмінного способів організації дітей.

Вибір методів і прийомів навчання дітей фізичних вправ залежить від мети фізкультурного заняття. Вони мають забезпечувати мотиваційну готовність дітей до занять фізичними вправами, підвищувати їх інтерес, формувати самостійність, активність, ініціативність у здобутті рухового досвіду.

На основі аналізу досліджень О. Богініч, ми намагалися узагальнити й систематизувати мотиви активізації рухової діяльності дітей дошкільного віку:

- вроджена потреба дитини в руховій діяльності;
- інтерес до цікавого та доступного змісту;
- таємничість новизна (в основі цього лежить допитливість дітей, їхній пізнавальний інтерес) – це можуть бути нова вправа, цікаві аксесуари, казковий сюжет, нове обладнання;
- наслідування дій однолітків та дорослих;
- бажання досягти позитивних результатів;
- прагнення самоствердитися в тому, що найкраще виходить (самореалізація) (Богініч, 2012).

Важливий вплив на ефективне проведення фізкультурного заняття має продуманий і доцільний вибір фізкультурного обладнання, інвентарю та посібників. Вихователі мають можливість крім традиційного обладнання використовувати нетрадиційне, виготовлене власноруч. Головне, щоб воно було безпечним, естетичним, доцільним, практичним, відповідало дидактичній меті заняття та підбору рухів, а також використовувалося не лише епізодично (не для фото чи гарної картинки) задля зовнішнього ефекту.

У контексті сучасної концепції оздоровчої парадигми (О. Богініч) варто відзначити необхідність усвідомленого та ціннісного ставлення вихователів до проблем фізичного виховання й оздоровлення дітей, активної оздоровчої позиції педагогів, усвідомлення їх відповідальності за здоров'я вихованців та першочерговості оздоровчих завдань у системі дошкільної освіти. Проведення цієї форми роботи вимагає особливої уваги щодо необхідності дотримання науково обґрунтованої типової структури заняття, тобто оптимального фізичного та емоційного навантаження, що забезпечить тренувальний ефект без шкоди для здоров'я. Принагідно зазначимо, що дотримання чіткого фіксування часу кожного структурного елемента заняття не є принциповим: важливо проводити заняття так, щоб кожна його частина виконувала своє призначення (підготовча частина – розминка, основна частина – виконання комплексу запланованих завдань; заключна – відновлення пульсу та дихання).

Таким чином, підвищення рівня рухової активності дітей під час фізкультурних занять на повітрі можливе шляхом створення оптимальних педагогічних умов їх організації та вдосконалення методики їх проведення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що ефективність фізкультурних занять на повітрі оцінюється в контексті оздоровчих, освітніх і виховних завдань, а також наявності елемента загартування, оптимального фізичного навантаження і рухової активності дітей та умов, що сприяють особистісному зростанню дитини. Таким чином, комплексна реалізація визначених педагогічних умов підвищення рухової активності під час занять з фізичної культури на повітрі може забезпечити достатній рівень гармонійного фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, фізичної підготовленості дітей дошкільного віку. Проблема підвищення рухової активності дітей дошкільного віку під час занять з фізичної культури на повітрі не вичерпується питаннями, розглянутими в дослідженні. Вважаємо, що потребують конкретизації результати дослідження щодо педагогічного супроводу фізкультурних занять на повітрі.

ЛІТЕРАТУРА

- Богініч, О. (2012). Здоров'я та фізичний розвиток дитини: реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини». *Дошкільне виховання*, 9, 3-7 (Boginich, O. L. (2012). Health and Physical Growth and Development: the Realization of the Tasks of Educational Line "Personality of a Child" *Preschool education*, 9, 3-7.
- Богініч, О. Л. (2001). *Фізичне виховання дошкільників засобами гри*. К.: СП «ЧИП» (Boginich, O. L. (2001). *Physical Education of Preschool Children by Means of Play*. K.: SP CHIP.
- Богініч, О. Л. (2013). *Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку*. К.: Генеза (Boginich, O. L. (2013). *Physical Education, Bases of Health and Safety for Older Preschool Children*. K.: Geneza.
- Денисенко, Н. (2010). *Витоки здоров'я дитини*. Т.: Мандрівець (Denysenko, N. (2010). *The Origins of Child's Health*. T.: Mandrivets).
- Вільчковський, Е. С. (2008). Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку**. Суми: ВТД «Університетська книга» (Vilchkovskiy, E. S. (2008). *Theory and Methodology of Physical Education of Preschool Children*. Sumy: University Book).
- Гаращенко, Л. В. (2014). *Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01) (Harashchenko, L. V. (2014). *Development of the Idea of Health Saving in Physical Education of Children in Preschool Institutions of Ukraine (second half of 20th – beginning of the 21st century)* (PhD thesis).
- Гаращенко, Л. (2012). До проблеми здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку: фізична культура на повітрі. *Дошкільне виховання*, 5, 28-31 (Harashchenko, L. V. (2012). About the Problem of Health Saving in Physical Education of Preschool Children: Physical Education in the Air. *Preschool education*, 5, 28-31).
- Фролов, В. Г. (1983). *Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста*. М.: Просвещение (Frolov, V. H. (1983). *Physical Training with Preschool Children in the Air*. M.: Prosveshchenie).

Шишкина, В. А. (2007). *Физическое воспитание дошкольников : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования*. Мн.: Зорны верасень (Shyshkina, V. A. (2007). *Physical Education of Preschool Children: a guide for teachers and heads of institutions providing pre-school education*. Mn.: Zorny Verasen.

РЕЗЮМЕ

Геращенко Лариса, Крыжанивская Валентина. Реализация идеи здоровьесбережения в физическом воспитании детей дошкольного возраста: физическая культура на воздухе.

В статье исследуется роль физкультурных занятий на воздухе для формирования оптимального состояния здоровья детей и обеспечения их гармонического физического развития. Рассмотрена специфика физкультурных занятий на воздухе в условиях учреждений дошкольного образования. Обоснована необходимость улучшения целенаправленной работы по физическому воспитанию в учреждениях дошкольного образования, которая предусматривает решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. В результате анализа научной и методической литературы, а также экспериментальных данных определены педагогические условия повышения двигательной активности детей дошкольного возраста в процессе проведения физкультурных занятий на воздухе. Обоснована взаимозависимость педагогических условий. Обоснована необходимость создания оптимальных условий организации физкультурных занятий и совершенствования методики их проведения.

Ключевые слова: двигательная активность, физкультурно-оздоровительная работа, физкультурные занятия на воздухе, здоровье.

SUMMARY

Garashchenko Larisa, Kryzhanivska Valentyna. Realization of the idea of health-saving in physical education of preschool children: physical training in the air.

The role of physical training in the air for the formation of optimal state of health of children and providing them with harmonious physical growth and development is considered in this article. The specificity of physical training in the air in the conditions of preschool educational establishments is regarded. The necessity of intensifying the purposeful work on physical education in preschool educational establishments which involves solving health and educational problems is substantiated. As a result of the analysis of scientific and methodological sources, as well as experimental data, pedagogical conditions for increasing physical activity of preschool children during physical training in the air were determined. It is proved that certain pedagogical conditions are interdependent. The necessity of creating optimal conditions for organization of physical education and improving the methods of conducting them is substantiated.

In this research, we have determined the highest level of motor activity of older preschool children during physical training in the air, as well as the level of development in children of high power. Assessing the timekeeping data, we have come to the conclusion that indicators of the level of physical activity of children during physical education and physical activity appropriately depend on the creation of pedagogical conditions. We believe that their neglect was noted in the low indicators of motor activity of children during the lesson: the motor density of the class was 69.7 % (norm – 72–84 %). This has made it possible to conclude that there is insufficient physical activity, which is the result of improper organization and imperfect content of physical training in the air.

The results of the ball-driving survey show that children have occasional problems with developing their skills of owning a ball. To achieve higher indicators of motor readiness of preschool children, it is necessary to ensure systematic formation of movements. An effective means of developing the right motor skills and skills of owning a ball is the actual physical training in the air.

Increasing the level of physical activity of children during physical training in the air is possible by creating optimal pedagogical conditions for their organization and improving the methodology of their conduct.

Key words: *physical activity, physical and fitness work, physical training in the air, health.*

УДК 373.3.015.31/.374.091

Наталія Казакова

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0003-1499-3448

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/076-086

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті акцент зроблено на тому, що важливу роль у вихованні учнів початкових класів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвитку творчих здібностей відводиться спеціально організованій позакласній виховній роботі.

Визначено, що позакласна виховна робота в початковій школі має бути пронизана сучасними ігровими технологіями, у ході яких діти вступатимуть у спілкування з однолітками; будуть об'єднані спільними метою, зусиллями щодо отримання досягнення в діяльності, переживаннями, які залишать глибокий слід у свідомості дитини та сприятимуть формуванню добрих почуттів, благородних поривань, навичок колективного життя. Розкрито сутність квест-технологій, шоу-технологій, сюжетно-рольових технологій, технологій рольової гри.

Ключові слова: *ігрові технології, позакласна виховна робота в початковій школі, квест-технології, шоу-технології, технології ділової гри, технології рольової гри.*

Постановка проблеми. Упровадження ігрових технологій в освітній процес початкової школи зумовлений концептуальними засадами й державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості молодшого школяра, розвиток його здібностей, талантів. Сьогодні життя вимагає переосмислення процесу виховання підростаючого покоління відповідно до сучасного звучання мети повної загальної середньої освіти: «... різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору й самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» (Бібік, 2017, с. 10). Виходячи з цього, виховання

необхідно розглядати під кутом формування національної самосвідомості, гуманізації освітнього процесу, розвитку в учнів таких якостей, як: особисте самопізнання, самосвідомість, самоконтроль, самоорганізація.

Успішне здійснення цього можливе через усвідомлення вчителем початкових класів важливості виховної роботи, що передбачає виховання учнів у процесі навчання й позаурочній діяльності, у якій особливе місце відводиться позакласній виховній роботі. Це підкреслено в законодавчих документах, зокрема Законі України «Про освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції Нової української школи, Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та ін.

Розуміння того, що в центрі освітнього процесу перебуває учень, потребує пошуку та використання сучасних засобів розвитку його особистості. У зв'язку з цим, сьогодні йде пошук нових технологій у виховній роботі, метою яких повинно стати створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу кожної дитини. Цьому гідно можуть послужити ігрові технології, які є невід'ємною складовою не лише навчання, а й виховання, дозвілля, культури загалом.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему гри, ігрової діяльності молодшого школяра розкрито в наукових дослідженнях психологів і педагогів. А. Макаренко вважав, що гра для дитини має таке саме значення, як для дорослого діяльність, праця. К. Ушинський визначив основний вплив методу гри на розвиток і формування молодшого школяра як основи формування майбутнього характеру. Педагогіка гри школярів, яка будується на засадах гуманності й гуманістичної психології, висвітлено у працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, В. Сухомлинського та ін.

Теорію ігрової діяльності представлено в дослідженнях психологів Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. Педагоги у своїх працях ігрову діяльність розглядають як: провідний вид діяльності першокласника (Р. Жуковська, О. Запорожець, В. Мухіна, О. Усова та ін.); форму організації навчально-виховного процесу (І. Дичківська, Н. Кудикіна, О. Сокурєнко,); засіб формування особистості молодшого школяра (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Шуть та ін.).

Питання впровадження ігрових технологій у початковій школі розкрито в наукових дослідженнях за різними аспектами: організація навчально-виховного процесу з учнями шестирічного віку (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, В. Мухіна, Т. Піроженко та ін.); вибір змісту та методів організації навчально-виховного процесу в початковій школі (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.); ігрова діяльність у позаурочній діяльності (О. Голік, Н. Кудикіна, О. Сокурєнко та ін.); виховні ігрові технології в початковій школі (І. Большакова, О. Жигайло, Г. Кіт, І. Сокол, І. Руснак, С. Шмаков та ін.).

Питання використання ігрових технологій у позакласній роботі початкової школи розкриті в дослідженнях О. Дейч, О. Жигайло, О. Жорник, Н. Кудикіної, Л. Масол, О. Сокурєнко та ін. У їх працях підкреслено, що застосування ігрових технологій у позакласній виховній роботі активізує пізнавальну діяльність, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів, дає можливість реалізувати свої здібності в більш сприятливій, психологічно позитивній атмосфері.

Слід констатувати значний внесок науковців з проблеми дослідження, проте, вважаємо, що донині недостатньо розкритим є питання використання сучасних ігрових технологій у позакласній виховній роботі початкової школи. Це тому, що до позакласної виховної роботи ставляться як до менш важливого порівняно з іншими напрямками виховання, що реалізуються в інтегрованій освіті. Крім того, вчителі початкових класів не повністю підготовлені до впровадження сучасних ігрових технологій в умовах реалізації Концепції Нової української школи, у якій говориться, що «...особливістю першого циклу (адаптаційно-ігрового) у 1-2 класах має бути навчання, організоване через діяльність ігровими методиками, як у класі, так і поза його межами» (Бібік, 2017, с. 20).

Мета статті полягає в тому, щоб визначити сучасні ігрові технології та розрити особливості їх використання в позакласній виховній роботі початкової школи.

Методи дослідження. Для реалізації мети й вирішення вищезазначених завдань застосовувалися методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення для уточнення сутності поняття «ігрові технології», визначення їх функцій, принципів; педагогічне спостереження, бесіда, аналіз планів виховної роботи школи і класу, конспектів виховних занять для розкриття особливостей використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі з учнями початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження нами розглянуто різні класифікації педагогічних технологій (І. Дичківська, Г. Селевко, В. Кукушкіна, О. Пехота, І. Руснак, С. Сисоєва, Г. Федух та ін.) та з'ясовано, що ігрові технології є одним із їх видів за типом організації та управління пізнавальною діяльністю.

Розглядаючи поняття «ігрові технології», Г. Селевко відзначив, що вони включають досить широку групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних ігор; це цілісне утворення, яке охоплює певну частину навчального процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем. У неї включаються послідовно ігри та вправи, що формують уміння виділяти основні, характерні ознаки предметів, порівнювати, зіставляти їх; групи ігор на узагальнення предметів за певними ознаками; групи ігор, у процесі яких у молодших школярів розвивається

вміння відрізняти реальні явища від нереальних; групи ігор, виховують уміння володіти собою, швидкість реакції на слово, фонематичний слух, кмітливість тощо. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змісту навчання, допомагає активізувати навчальний процес, освоювати низку навчальних елементів (Селевко, 2006, с. 57).

І. Дичківська під поняттям «ігрові технології» розуміє ігрову форму взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету (Дичківська, 2004, с. 74). Т. Войцях ігрові технології пов'язує з ігровою формою взаємодії педагогів і учнів через реалізацію певного сюжету (ігри, казки, спектаклі, ділове спілкування) (Войцях, 2014, с. 35). На нашу думку, ігрова технологія – це послідовність дій педагога за зразком, розробка, підготовка гри, залучення учнів до ігрової діяльності, здійснення самої гри, підведення підсумків і результатів ігрової діяльності.

До функцій ігрових технологій у роботі з молодшими школярами можна віднести такі: розважальна (отримання задоволення під час її проведення); комунікативна (оволодіння діалектикою спілкування, дати можливість спілкуватись у процесі проведення гри); самореалізації; ігротерапевтична (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності); діагностична (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); корекції (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників); міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського життя) та ін.

Ігрові технології характеризуються такими принципами: системності, універсальності, функціональної визначеності, процесуальної орієнтованості, проектності, «тут і зараз», рефлексивності, перспективності тощо.

Для молодших школярів ігри є джерелом радості, задоволення, вираження почуттів і емоцій. Діти під час гри мають можливість звільнитися від агресії і бунту. Гра впливає на розвиток співробітництва, товариськості, формування характеру, сили волі, здорового суперництва й уміння говорити правду. Ігри стимулюють творчість дитини, розвивають її індивідуальність. У пізнавальній сфері ігри сприяють розвиткові спостережливості, вчать сприймати навколишній світ у всіх його аспектах і взаємозв'язках. Крім того, ігри носять соціальний характер. З'являються відношення між членами групи ровесників завдяки тому, що діти звикають до діяльності в групі, до своїх обов'язків, що впливають з певної соціальної ролі; розвивають товариськість, суспільну солідарність, знаходять оточення для спілкування; формують почуття справедливості й толерантності стосовно принципів соціального життя, звикають до дисципліни і чесності, до вміння та необхідності підпорядкуватися нормам

і правилам, а також до діяльності на користь групи; вчать поведінці, що належить культурі суспільства, у якому живуть.

У пораднику «Нова українська школа» зазначено, що процес виховання – це цілеспрямована динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) вихователя й вихованця, у ході якої в різноманітних видах діяльності здійснюється самореалізація, самоствердження вихованця, формується його особистість (Бібік, 2017, с. 12). Водночас у цьому документі подано формулу Нової школи, що складається з дев'яти ключових компонентів, серед них важливими для нашого дослідження можна виділити (Бібік, 2017, с. 11-20):

1) наскрізний процес виховання, який формує цінності (морально-етичні: гідність, чесність, турбота, справедливість, повага до життя, себе та інших людей; соціально-політичні: свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови, культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, відповідальність та ін.);

2) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитино центризм (орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення освітнього середовища, яке б перетворило навчання в школі на радість; урахування інтересів кожної дитини; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах діяльності; упровадження шкільного самоврядування);

3) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками (передбачає використання в роботі таких форм і методів організації навчання і виховання, щоб дитина була залучена до спільної діяльності, в основі якої повага до особистості, доброзичливе ставлення, довіра, діалог, лідерство);

4) сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби й технології для навчання учнів у закладі загальної середньої освіти (передбачає розширення поля діяльності за межами класу).

Погоджуємося з думкою Н. Сівак, яка зауважує, що сьогодні виховання на засадах особистісно орієнтованого підходу, основою якого є врахування конкретних індивідуальних, вікових і життєвих особливостей кожного школяра (Сівак, 2015, с. 413). Важлива роль у реалізації вище сказаного в початковій школі відводиться спеціально організованій позакласній виховній роботі. Вважаємо, що вона має бути пронизана іграми, у ході яких діти вступатимуть у спілкування з однолітками; будуть об'єднані спільною метою, спільними зусиллями щодо отримання досягнення в діяльності, спільними переживаннями, які, у свою чергу, залишать глибокий слід у свідомості дитини та сприятимуть формуванню добрих почуттів, благородних поривань, навичок колективного життя.

На нашу думку, завдання вчителя-вихователя полягає в тому, щоб зробити кожну дитину активним учасником ігрового колективу, створити між дітьми відносини, засновані на дружбі, справедливості,

відповідальності. Це можливо, якщо використовувати в позакласній виховній роботі такі сучасні ігрові технології: квест-технології, шоу-технології, технології ділової гри, технології рольової гри та ін. Використання ігрових технологій дозволить вчителю початкових класів через гру впливати на всі сторони особистості дитини: на її свідомість, почуття, волю, поведінку та сприяти розумовому, моральному, естетичному і фізичному розвитку особистості.

Вважаємо, що квест-технології – це сучасні ігрові технологія, у ході якої кожен учень може проявити активність завдяки його незвичайному і цікавому формату, оскільки квест (від англ. quest – пошук, пошук щастя, знання, істини, пошук пригод) – це інтелектуальне змагання з елементами рольової гри, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими учасниками (Жигайло, 2017, с. 71). У дослідженнях О. Жигайло, О. Вівсиц, О. Мельник визначені основні засади квест-технологій, до яких віднесено: наявність сюжету; питання на логіку; однозначність відповіді; регламентований час на обговорення питання та пошук відповіді; дослідницький характер; залучення всіх учасників до пошуку; міжпредметні зв'язки; наявність мотиваційного моменту (приз) (Жигайло, 2016, с. 91; Мельник, 2017, с. 20-21).

Аналіз літератури з проблеми дослідження (С. Гриценко, М. Кононученко, О. Дудар, Р. Кіяшко, І. Сокол) дозволив визначити такі *види квест-технологій*, які можна запропонувати учням початкових класів у позакласній виховній роботі: патріотичні («Вулиці-пам'ятники», «Ми різні – ми рівні – ми разом», «Козаччина», «Пам'яті нескорених» та ін.); про відомих осіб («Діяльність українських гетьманів», «Квест про Тараса Шевченка», «Відомі українці» та ін.); з певного навчального предмета (літературні, математичні, мистецькі, історичні, веб-квести, природничо-технічні, філологічні); шкільних свят (до дня знань, до дня народження школи, до дня здоров'я, новорічний) та ін.

У ході вивчення літератури з питання квест-технологій (М. Андрєєва, А. Ареф'єва, І. Большакова, С. Гриценко, М. Кононученко, І. Дичківська, О. Жигайло, М. Пристінська, І. Сокол та ін.) нами з'ясовано структуру та вимоги до розробки квест-технологій у початковій школі:

- 1) назва квесту (має бути короткою, привабливою та оригінальною);
- 2) спрямованість квесту (можуть реалізовуватися завдання з одного напрямку виховання або носити комплексний характер);
- 3) мета і завдання квесту (мета має узагальнений характер, є діагностичною; завдання конкретизують мету, тобто, якими компетентностями повинні оволодіти учні);
- 4) тривалість квесту (заняття, серія занять, тиждень);
- 5) вік учасників квесту (урахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, інтереси, потреби та стан здоров'я);

6) легенда (видумана історія про події, особистості на початку гри);

7) квест-герої (пропонується список героїв, видуманих або реальних, та їх характеристики; вибір ролей за правилами (жеребкування, розподіл за ознаками);

8) основна ідея (розробка різних завдань проблемного характеру);

9) сюжет і правила руху (представлення етапів, станцій, за якими можна просуватися за певними умовами, можуть бути бонуси, штрафи. У сюжеті мають бути такі елементи: експозиція, зав'язка, розвиток дій, кульмінація та розв'язка);

10) завдання-перепони (розробка завдань різного характеру, проблемних);

11) навігатори (різні підказки, позначки, орієнтири, які допомагають відшукати відповіді на основні та додаткові завдання);

12) ресурси (список літератури, інтернет-джерела, сайти, ролики, електронні гаджети, пристрої та інші матеріали);

13) підсумок квесту (відгаданий код, вирішено проблему, розв'язано загадку, відкриття);

14) рефлексія (використати прийоми (рефлексивний екран, самооцінка, «смайлики» та ін.).

Упровадження квест-технології в позакласну виховну роботу початкової школи дозволяє:

- активізувати розумову, пізнавальну діяльність шляхом створення спеціальних умов для виконання завдань, які потребують достатньої свідомості й зрілості учнів початкових класів, здатності до подолання спеціально створених перешкод;

- розвиває в молодших школярів навички пошуку, аналізу інформації, уміння зберігати, передавати, порівнювати та синтезувати нову інформацію;

- формулювати проблему, планувати свою діяльність, критично мислити, вирішувати складні завдання, шукати альтернативні шляхи розв'язку проблем, самостійно приймати обдумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію;

- формувати стійкий інтерес молодших школярів до знань;

- активізувати сприйняття матеріалу засобами наочності;

- спілкуватися, висловлювати власну думку;

- розвивати вміння не тільки працювати самостійно, а й у команді;

- сприяє активності учнів початкової школи, зацікавленості й захоплення ігровою діяльністю.

Шоу-технології – це ігрові заходи типу шоу, яким характерні такі особливості: розподіл учасників на виступаючих («сцену») і глядачів («зал»); змагання на сцені; заготовлений організаторами сценарій (Поляков, 2012, с. 36-42). Прикладами шоу-технологій можуть бути такі форми виховної

роботи з молодшими школярами, як: «Зіркова година», «Найрозумніший», КВК, «Танцюють всі», «Зірки на сцену», «Крок до зірок», «Кумири та кумирчики», «Я люблю Україну», «Що?Де?Коли?», «Міс школи» та ін.

С. Поляков зауважує, що результати шоу-технологій є цілями: для глядачів – це отримання досвіду емоційного реагування в культурних формах; а для активних учасників («сцена») – досвіду індивідуального і спільного привселюдного змагання (Поляков, 2012, с. 36). Структура шоу-технології включає такі блоки (Поляков, 2012, с. 36-37):

1) підготовка, коли учителем приймається рішення на основі ідей, пропозицій дорослих, активу дітей, традицій школи, міста, країни; здійснюється планування, проектування разом із активом дітей, батьків, педагогом-організатором;

2) реалізація проекту, плану, проведення свята заснована на використанні елементів змагання, імпровізації або гри, прийомів створення загальної емоційної атмосфери;

3) аналіз результатів проводиться лише на рівні організаторів (педагогів і активу дітей).

Технологія ділової гри – це гра, у процесі якої відбувається імітація (наслідування, відбиття, зображення) різних ситуацій і явищ шляхом програвання (розігрування) за заданими або запропонованими самими учасникам гри правилами (Селевко, 2006, с. 51). Прикладами ділових ігор, які можна провести в позакласній виховній роботі з молодшими школярами, можуть бути: «Еврика», «Пізнай себе», «Сімейний бюджет», прес-конференція, гра-змагання, гра-турнір, гра-спектакль, гра-аукціон та ін. Їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей та завдань гри; визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри; забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); єдність взаємодії учнів у ході виконання ролей.

У технології ділової гри виділяють такі *етапи* (Войцях, 2014, с. 38-39):

1) підготовка до проведення гри, яка передбачає: розробку сценарію, у зміст якого входять: мета, опис проблеми, обґрунтування завдань, план, загальний опис процедури гри, зміст ситуацій і характеристик дійових осіб; введення у гру учасників і експертів; визначення режиму роботи, формування пакетів матеріалів, інструкцій, правил, установок; збір інформації; установлення правил (заборона відмовитися від отриманої за жеребом ролі, виходу з гри, пасивної участі, порушувати регламент і етику поведінки);

2) проведення гри. З початком гри ніхто не має права втручатися й змінювати її хід. Лише ведучий може корегувати дії учасників, якщо вони відходять від основної теми і мети гри. Можна виокремити такі типові ролі:

стосовно змісту роботи в групі (генератор ідей, розробник, імітатор, ерудит, аналітик та ін.); організаційні (організатор, координатор, контролер, маніпулятор та ін.); соціально-психологічні (лідер, прийнятий, неприйнятий, експерт та ін.); методичні (критик, програміст, підбурювач та ін.);

3) підведення підсумків. На цьому етапі здійснюється аналіз, обговорення й оцінка результатів гри, виступи експертів, обмін думками, захист учасниками гри своїх рішень. Ведучий робить загальний висновок за наслідками гри.

Технологія рольової гри – це велика рольова гра, яка являє собою специфічний соціокультурний простір, який має дві площини: це спілка гравців, об'єднаних у клуби (наприклад, рольового моделювання) та соціокультурний простір з усіма її атрибутами, традиціями, законами (Войцях, 2014, с. 41). Головним завданням рольової гри є надання гравцям можливості «проживання» в іншій світоглядній системі. Це дає можливість подивитися на світ іншими очима. Головне правило гри – чесність, необхідно чесно виконувати всі правила гри. У технології рольової гри виділяють такі етапи:

1) підготовчий (особливу роль відведено вступним заняттям, коли учні отримують заздалегідь інформацію про світ, де їм доведеться жити, працювати);

2) оформлення ігрового простору (важливе місце займає зовнішній антураж, який включає оформлення ігрового поля, костюми, маски, атрибути, фонову діяльність гри; необхідно оформити місце для гри – створити декорації);

3) моделювання соціально-психологічних і емоційних умов існування учасників у ігровому полі (знайомство із ролями, завданнями);

4) проведення гри (детально продумати систему організації спільної діяльності учасників гри);

5) підведення підсумків (на рівні організаторів).

Прикладами рольових ігор для молодших школярів можуть бути «У світі професій», «Фабрика діда Мороза», «Ми будуємо місто нашої мрії» та ін.

Висновки. Ураховуючи те, що молодшим школярам характерні емоційність, рухова і пізнавальна активність, бажання фантазувати, прагнення перевірити свою силу і справність, роль використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі зростає. Сучасні ігрові технології передбачають змагальність, добровільність, що дозволяє учням задовольнити свої потреби в рухливості, отримати позитивні емоції радості, захоплення, задоволення, реалізувати свої інтереси, оволодіти навичками комунікації тощо. При проведенні ігрових технологій діти залучаються в систему різноманітних відносин, зближуються, краще ставляться один до одного, збагачується досвід їхніх взаємин, пробуджується почуття відповідальності за колектив.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі. Однак, проведене дослідження не вичерпує проблеми використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі з учнями початкових класів. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти, як: упровадження ігрових тренінгів у початковій школі; підготовка студентів до використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі з молодшими школярами та ін.

ЛІТЕРАТУРА

- Бібік, Н. М. (2017). *Нова українська школа: поради для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (Bibik, N. M. (2017). *The New Ukrainian School: teacher's manual*. Kyiv: PH "Pleiady").
- Войцях, Т. В. (2014). *Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти*. Черкаси: Черкаський ОІПОПП (Voitsiakh, T. V. (2014). *Game technologies as a tool for preventive work of psychological service specialists in educational establishments*. Cherkasy: Cherkaskyi OIPOP).
- Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv: Akademydav).
- Жигайло, О. О. (2017). Підготовка вчителів початкової школи до використання квест-технологій на уроках математики. *Молодь і ринок*, 8 (1551), 70-74. (Zhyhailo, O. O. (2017). Preparation of elementary school teachers for quest technologies at mathematics lessons. *Youth and market*, 8 (1551), 70-74).
- Жигайло, О. О. (2016). Використання інноваційних технологій у позакласній роботі з математики вчителями початкових класів. *Педагогічні науки*, LXXISV, т. 1, 114-119 (Zhyhailo, O. O. (2016). Using of innovative technologies in extracurricular work on mathematics in elementary school. *Pedagogical sciences*, LXXISV, vol. 1, 114-119).
- Мельник, О. (2017). Квестова технологія у навчанні молодших школярів. *Учитель початкової школи*, 1, 19-24 (Melnyk, O. (2017). Quest technology in educating primary school students. *Teacher of elementary school*, 1, 19-24).
- Поляков, С. Д. (2012). *Технологии воспитания*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС (Poliakov, S. D. (2012). *Educational process*. Moscow: VLADOS).
- Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий*, т.1. Москва: НИИ школьных технологий (Selevko, H. K. *Encyclopedia of educational technologies*. Moscow: Research institute).
- Сівак, Н.А. (2015). Налагодження партнерської взаємодії між батьками та вчителями сучасної початкової школи. *Педагогічні науки*, 8 (52), 410-419 (Sivak, N.A. (2015). Establishing the partnerships between parents and teachers in modern elementary schools. *Pedagogical sciences*, 8 (52), 410-419).

РЕЗЮМЕ

Казакова Наталия. Использование игровых технологий во внеклассной воспитательной работе начальной школы.

В статье акцент сделан на том, что важную роль в воспитании учащихся начальных классов, расширении и углублении их знаний, развития творческих способностей отводится внеклассной воспитательной работе.

Определено, что внеклассная воспитательная работа в начальной школе должна быть пронизана современными игровыми технологиями. В процессе этих форм работы дети будут объединяться, общаться со сверстниками; ставить общие цели и прикладывать усилия для их достижения в совместной деятельности;

а переживания, которые оставляют глубокий след в сознании ребенка, будут способствовать формированию добрых чувств, благородных порывов, навыков коллективной жизни. Раскрыта суть квест-технологий, шоу-технологий, сюжетно-ролевых технологий, технологий ролевой игры.

Ключевые слова: *игровые технологии, внеклассная воспитательная работа в начальной школе, квест-технологии, шоу-технологии, технологии деловой игры, технологии ролевой игры.*

SUMMARY

Kazakova Nataliia. The usage of play-based technologies in extracurricular educational work of a primary school.

The article focuses on the idea that in order to implement the formula of a New Ukrainian School, education should be aimed at personal development and at the formation of readiness for real life, rapid changes, creative thinking and critical analysis of the world as well as at the constant acquisition of new types of activity and communication by primary school learners. The purposefully organized extracurricular educational work plays an important role in education of primary school students, expansion and deepening of their knowledge and development of their creative abilities.

It is found out that one of the main tendencies in improving the educational process of a primary school is transition from the traditional orientation for an average student to the creation of innovative conditions of education by means of modern forms and methods of work.

It is pointed out that the usage of play-based technologies in primary school is an important factor for the development of a conscious, creative and all-round personality, because the play provides the purposeful influence on the personality of a child considering his/her individual and age characteristics, needs and interests. Therefore, extracurricular educational work in a primary school should be filled with modern play-based technologies that will provide students' interaction with their peers. Also, primary school learners will be united by a common goal, emotions and efforts to get achievements in activities. All these, in turn, will leave a deep impression on a child's mind and will contribute to the formation of good feelings, noble impulses and collective life skills.

The article deals with the essence of modern play-based technologies with primary school learners in extracurricular educational work. They include quest technologies, show technologies, role-plot technologies, technology of a role play, etc. The author advances the idea that the primary school teacher is not only a manager and an organizer, but he/she is also an adviser, an older friend, a facilitator who can choose the proper game, adequately respond to students' tricks, foresee conflicts and resolve them, who can provide children with freedom within the rules.

Key words: *play-based technologies, extracurricular educational work in a primary school, quest technologies, show technologies, business game technologies, technologies of a role play.*

Олександра Мармаза

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0002-0979-9256

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/087-097

ІСТОРИОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ҐЕНЕЗИ МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ

У статті зазначено, що результатом дослідження історії менеджменту освіти стане не тільки формування нової філософії мислення сучасного керівника, а й набуття ним знань і вмінь з використання кращого вітчизняного управлінського досвіду та уникнення ризиків і помилок під час управлінської діяльності. Мета статті полягала у здійсненні аналізу становлення теорії та практики управління закладами загальної середньої освіти в контексті їх подальшого розвитку. Використано такі методи дослідження: аналіз наукової літератури, нормативних документів з питань управління в освіті; метод контент-аналізу; порівняльно-історичний метод. Дійшли висновку про потребу проведення досліджень із історіографії менеджменту в освіті, які сприятимуть прогнозуванню розвитку теорії та практики управління закладами загальної середньої освіти, визначенню перспективних напрямів.

Ключові слова: *заклад загальної середньої освіти, менеджмент в освіті, управління закладом освіти, розвиток теорії та практики управління, функції управління.*

Постановка проблеми. Розвиток національної системи освіти в Україні з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах держави й суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого й зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі та не дають можливості забезпечити нову якість освіти. Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, однією з цих проблем є неефективність управління закладами освіти (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013*).

Ефективне функціонування та розвиток сучасних закладів освіти залежить від вивчення процесу ґенези менеджменту в освіті, переосмислення здобутків та помилок еволюції управління закладами освіти. Від їх з'ясування залежить не тільки розуміння історичного розвитку теорії менеджменту в освіті, а й визначення напрямів подальшого розвитку теорії управління закладами освіти та її вплив на модернізацію закладів, підвищення якості освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти управлінської діяльності в системі освіти України привертала увагу значної кількості вчених, педагогів, управлінців. Теоретико-методологічні засади управління закладами освіти розглядали В. Алфімов, Є. Березняк, О. Галус, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Крижко, В. Маслов, В. Олійник, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, В. Пікельна, З. Рябова, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Шляхи

підвищення ефективності, якості та інноваційні підходи до управління закладами освіти стали предметом досліджень Т. Борової, Л. Ващенко, В. Григораша, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Н. Зінчук, О. Касьянової, О. Козлової, Н. Островерхової, А. Прокопенка, Л. Сергєєвої, Г. Сиротенка, О. Темченко, Ю. Чернова, Є. Хрикова та ін. Напрями та засоби вдосконалення організаційної структури й культури управління закладами освіти розкрили Л. Васильченко, С. Головка, А. Губа, Л. Карамушка, Н. Клокар, С. Корольок, А. Московченко, Ю. Палеха, В. Стрельников та ін. Проблеми підвищення управлінської компетентності досліджували О. Адаменко, В. Берека, Л. Васильченко, В. Гладкова, І. Гришина, О. Ельбрехт, С. Калашнікова, Е. Лунячек та ін.

Роботи цих та багатьох інших учених створюють певну теоретико-методологічну базу дослідження шляхів удосконалення управління сучасним закладом освіти.

Водночас, на практиці все ще зберігається традиційне адміністративно-бюрократичне управління, присутні стереотипи й застарілі установки управлінського мислення. Зазначене перебуває в суперечності з реальністю та перешкоджає розвитку теорії і практики управління закладами освіти.

Результатом дослідження історії менеджменту освіти стане не тільки формування нової філософії мислення сучасного керівника, а й набуття ним знань та вмінь з використання кращого вітчизняного управлінського досвіду та уникнення ризиків і помилок під час управлінської діяльності.

Мета статті: здійснити аналіз становлення теорії та практики управління закладами загальної середньої освіти в контексті їх подальшого розвитку.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, нормативних документів з питань управління в освіті – з метою виявлення основних етапів його становлення; метод контент-аналізу – для з'ясування стану розвитку теорії та практики управління на різних історичних етапах; порівняльно-історичний метод – для визначення найбільш впливових екзогенних факторів на управління закладами освіти; понятійно-термінологічний аналіз – для з'ясування сутності ключових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Залежність функціонального статусу директора школи та змісту управлінської діяльності від процесів, які відбуваються в країні, можна побачити, зробивши ретроспективний аналіз управлінських функцій керівника освітнього закладу.

Аналіз архівних, організаційно-методичних, науково-педагогічних матеріалів щодо становлення теорії та практики управління в освіті свідчить про неспинний процес розвитку та оновлення функцій керівника школи. Основними рушійними силами, що зумовлюють розвиток функцій управління, є зміни соціально-економічного стану в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави, нові

супільні замовлення школі щодо навчання та виховання громадян, зміна освітньої парадигми та розвиток школи як соціальної системи.

Так, «Положенням про єдину трудову школу» (1918 р.) було визначено, що завідувачий школою обирається її колективом як із складу педагогів школи, так і з інших педагогічних організацій. Завідувачий був виконавцем розпоряджень колективу, а вищим органом шкільного самоврядування – шкільна Рада, вищим виконавчим органом – президія. Така піраміда обмежувала діяльність керівника школи, стримувала розвиток його функціональної компетентності, позбавляла самостійності в розв'язанні важливих проблем та прийнятті єдиноосібних рішень, що призводило до дезорганізації та стихійності в управлінні школою (Маслов, 1990).

У 20-ті роки вдосконалювався державний апарат управління. Цей процес відбився й на управлінні освітою; зокрема, знайшов відображення у Статуті єдиної трудової школи (1923 р.) щодо прав та обов'язків керівників (Маслов, 1990, с. 147-148). У розділі «Управління школою» вперше було визначено функціональний статус завідувачого навчальним закладом: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; завідувачий був зобов'язаний стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організовував працю школярів та створював систему ідейно-політичного виховання. Передбачалося, що завідувачий школою має право припинити постанову Ради школи, а в окремих випадках – ухвалювати самостійні рішення без неї. Він став персонально відповідальним перед органами народної освіти за стан школи. Саме в цей час з'являються роботи А. Гаталова-Готського, М. Іорданського та інших авторів, у яких містяться рекомендації щодо розподілу обов'язків між членами адміністрації та педагогічного колективу, впровадження основ НОП; змальовується досвід організації педагогічних колективів на виконання всеобучу.

Низка документів та постанов Міністерства народної освіти в 30-ті роки сприяла становленню та закріпленню за керівниками шкіл таких функцій, як: адміністративна, організація навчально-виховного процесу, фінансово-господарська, керівництво шкільним колективом, регулювання роботи школи, контроль за роботою вчителів та учнів. Поступово в державному управлінні почала домінувати контролювальна функція. Це ж спостерігалось і в освіті: централізація керівництва на всіх рівнях, перевага авторитарного стилю управління, жорстка регламентація діяльності педагогів, учнів і самих керівників породжували механічне, бюрократичне виконання управлінських функцій. Відповідно, публікації щодо управління школою зводилися до висвітлювання різних форм, видів, методів контролюючої діяльності (Б. Барабаш, А. Волковський, Є. Перовський).

Постановою ЦК ВКП(б) «Про структуру початкової та середньої школи» (1934 р.) завідувачих школами перейменували в директорів. Саме в цей

період учені починають розробляти теорію внутрішньошкільного управління, у якій значне місце відводиться питанням функціональної компетентності керівника (М. Веселов, П. Глаголев, Д. Ложков, І. Новіков, А. Савич).

У післявоєнні роки виразно позначилася тенденція щодо практичної спрямованості науково-педагогічної літератури та публікацій на допомогу керівникам шкіл, для підвищення рівня їх функціональної компетентності. Є. Перовський у книзі «Організація роботи директора школи» (1948 р.) зробив першу спробу розглядати діяльність директора школи з позицій системного підходу (Перовский, 1984).

Події в державі кінця 50-х – початку 60-х років (період хрущовської відлиги) свідчать про демократичні тенденції в розвитку суспільного управління. Закон «Про зміцнення зв'язку школи із життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.), висунув завдання восьмирічної освіти, політехнізації, залучення дітей до суспільно-корисної праці. У ньому визначалося, що директор здійснює управління школою, оптимально поєднуючи єдиноначалля та колегіальність; спирається у своїй діяльності на педагогічну раду, на партійні та профспілкові організації; залучає на допомогу школі батьків учнів, шефські підприємства.

У цей час В. Сухомлинський у роботі «Розмова з молодим директором» змальовує внутрішню управлінську лабораторію керівника школи, розкриває такі функції директора, як: учительська, виховна, організаційна. Він висвітлює сутність шкільного керівництва; послідовно розкриває форми, методи та зміст роботи директора з організації навчально-виховного процесу. В. Сухомлинський наголошує на тому, що результативність діяльності директора залежить від рівня його ділової кваліфікації; підходить до розкриття причинних зв'язків та закономірностей в роботі керівника (Сухомлинський, 1977).

У 60–70-ті роки школа стала центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей та підлітків. У зв'язку з цим зріс інтерес суспільства до школи та, зокрема, до проблеми управління нею. Почався новий етап розвитку теорії та практики управління. В. Маслов визначив його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке й усебічне вторгнення науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання задач, системний аналіз об'єктів управління (Маслов, 1990). Виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це: керівництво реалізацією комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси в селі (місті, мікрорайоні), суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та викладацька робота. Ці тенденції щодо розвитку теорії та практики управління

знаходять відображення в науково-педагогічних працях Є. Березняка, М. Захарова, І. Мар'єнка, Р. Шакурова та ін.

Досить плідними в історії розвитку управлінської думки були 80-ті роки. Розвиток гласності та демократичних тенденцій в суспільстві відбилися на функціях директора школи. Положенням про загальноосвітню школу (1988 р.) було закріплено новий статус школи та директора. Керівник сумісно з Радою школи повинен був вирішувати всі питання, що стосуються життєдіяльності закладу: вироблення режиму роботи, добір кадрів, оцінювання діяльності вчителів, планування та організація навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом та аналіз результатів тощо. Директора обирав колектив школи. Набирали силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня управлінської компетентності. У наукових працях В. Бондаря, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, М. Портнова, Н. Сунцова, П. Фролова, П. Худомінського та ін. висвітлюються проблеми теорії та практики шкільного управління.

У 90-ті роки соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві, розпад Радянського Союзу, проголошення самостійності України, прагнення незалежної країни ствердитися та вижити економічно – все це не залишає без змін і систему освіти. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави; наукове обґрунтування нової системи управління освітою; відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень (*Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст., 1994)*).

Як удосконалювати управлінську діяльність в умовах її оновлення, було розкрито в наукових працях учених Ю. Конаржевського, К. Нефедової, П. Третьякова, Т. Шамової. Автори констатують той факт, що змінилися задачі вищої ланки управління: не тиснути й обмежувати, а допомагати; не забороняти, а спрямовувати; керувати, а не командувати. Вони доводять, що неможливо перебудувати соціально-педагогічну систему, залишаючи процес управління нею на архаїчному рівні пресловутого керівництва й контролю, спираючись на стереотип мислення, яке сформувалося багато десятиліть тому. Учені викрили проблеми невідповідності між завданнями, які висуває суспільство школі, та характером внутрішньошкільного управління.

Зміст управлінських функцій у нових умовах передбачає розгляд їх із позиції психологічного, педагогічного та організаційного аспектів. Постала

необхідність учити керівника школи управляти їх розвитком, спрямовувати дослідницьку та пошукову діяльність педагогів і учнів.

Диференціація освіти спричинила інтенсивний розвиток закладів нового типу, авторських шкіл та експериментальних майданчиків на базі загальноосвітніх шкіл. З'явилися проблеми, пов'язані зі специфікою управління такими закладами, оновленням функціональних обов'язків керівників шкіл та змісту професійної компетентності.

У цей час набувають поширення тенденції щодо психологізації управлінської діяльності, адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, розвитку менеджменту в освіті. Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор, та тенденцією входження керівників шкіл до загального складу менеджерів.

Саме в середині 90-х років поряд з поняттям «керівник» почав широко вживатись термін «менеджер». Розвивається менеджмент освіти. Наукові роботи Г. Дмитренка, Л. Каращук, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського та ін. розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти. Ю. Конаржевський виказав слушну думку, що школознавство стоїть перед невідкладною задачею оновлення й узагальнення підходів, методів, ознак теоретичного вивчення управління школою, уніфікацію своєї термінології, приведення її у відповідність із загальноприйнятою термінологією теорії управління (Конаржевский, 2000).

Л. Даниленко, Н. Островерхова вважають можливим удосконалення управління сучасною школою тільки на основі модернізації функцій керівника. Л. Даниленко визначає такі нові функції директора школи, як: прогностична, консультативна, представницька, менеджерська та політико-дипломатична (Островерхова та Даниленко, 1996).

Оновленню функцій управління сприяє світова тенденція щодо моделювання закладів освіти. Так, у Фінляндії, Нідерландах, США знайшов суспільну підтримку процес визначення місії школи. Місія – це загальна мета розвитку школи, яка виробляється, обговорюється, усвідомлюється й підтримується на всіх рівнях закладу: адміністративному, вчительському, учнівському, батьківському, громадському. Кожен шкільний колектив на чолі зі своїм керівником моделює освітній заклад майбутнього. У 90-ті роки в Україні теж поширюється ідея знаходження свого обличчя. Вона втілюється в життя кожної окремої школи шляхом складання програми розвитку закладу. Це цілеспрямовує діяльність усіх, хто працює й навчається в школі. Однією з основних функцій директора школи стає управління розвитком закладу освіти. Такі підходи до моделювання навчально-виховних закладів несли в собі величезні можливості щодо створення шкільної культури та розвитку педагогіки співробітництва. Зрозуміло, що школі майбутнього потрібен був і

керівник майбутнього. Головна його якість – постійна готовність до саморозвитку та самовдосконалення.

Початок 2000-х років співпав із посиленням фактору глобалізації в освіті. Конкуренція та активна взаємодія освіти України з освітніми системами інших розвинених країн світу привернули увагу до таких проблем, як: підвищення якості освітніх послуг; управління інноваційними змінами; участі в міжнародних проектах; переосмислення культурологічних засад управління освітою; розробки стратегічних орієнтирів розвитку освіти та управління нею.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2001 р.) зазначено, що реформування галузі передбачає, передусім, модернізацію управління освітою. Нова система управління повинна бути державно-громадською, урахувувати регіональні особливості, орієнтувати заклад освіти на розвиток. Першочерговим є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень. Нова модель управління проголошена як відкрита та демократична (*Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*, 2001). Серед основних напрямів модернізації управління основними стали такі: оптимізація організаційно-управлінських структур; удосконалення технологій прийняття управлінських рішень; оновлення функцій управління; впровадження нової етики управління; підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів.

Розроблення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір (*Народное образование в СССР: Сб. нормативных актов*, 1987). У документі зазначалось, що управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, у якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Необхідно створити гнучку, цілеспрямовану, ефективну систему державно-громадського управління освітою, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, запитів особистості. Зазначене передбачає: оптимізацію органів управління освітою, децентралізацію управління в цій сфері; перерозподіл функцій і повноважень між центральними та місцевими органами управління освітою; професіональний підхід під час здійснення добору та призначення керівників закладів освіти, органів управління освітою; розроблення системи заходів (науково-методичних, фінансово-економічних тощо) стосовно впровадження ідеї автономії закладів освіти,

розширення їх прав і можливостей щодо фінансової самостійності; подолання бюрократизації в системі управління освітою, удосконалення порядку перевірок та звітності навчальних закладів; професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси; запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників освіти; розвиток автоматизованих систем управління освітою (Мармаза, 2014).

У наш час держава поставила амбітні цілі реорганізувати систему управління, фінансування й менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної та фінансової автономії закладів освіти, дотримання принципу відповідальності закладів освіти за результати освітньої і виховної діяльності. Проголошено перехід від адміністративно-розпорядчого управління закладами освіти до системи освітнього менеджменту.

Відповідно до закону України «Про освіту» (2017 р.), керівник закладу освіти призначається засновником у порядку, визначеному законами та установчими документами. Керівник здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти. Він є представником закладу у відносинах із державними органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами. Керівник у межах наданих йому повноважень організовує діяльність закладу освіти; вирішує питання фінансово-господарської діяльності; призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов'язки; забезпечує організацію освітнього процесу; створює умови для діяльності органів самоврядування; забезпечує внутрішню систему якості освіти; забезпечує умови для громадського контролю; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу тощо (Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII «Про освіту», 2017).

У Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» (2018 р.) визначено компетентності сучасного керівника та основні стратегічні напрями діяльності (*Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»*, 2018). Серед них такі: організація роботи закладу (вибудовування стратегії розвитку закладу, моделювання діяльності закладу та окремих його ланок, вибудовування соціального партнерства, раціональність у використанні ресурсів); робота з колективом (формування команди однодумців, мотивація вчителів, створення

позитивного клімату в колективі, довіра і контроль); розвиток власних управлінських умінь (опанування компетентностями, уміння керувати собою, дотримання етичних стандартів, стресостійкість).

З огляду на вище викладене, основними факторами, що зумовлюють розвиток теорії та практики управління в освіті є: а) екзогенні фактори (зовнішнього середовища): зміни соціально-економічного та політичного стану в країні; характер та особливості управління державою та суспільством на різних історичних станах розвитку країни; зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до освіти; науково-технічний прогрес; розвиток менеджменту, психології, педагогіки та інших суміжних наук; світовий контекст розвитку освіти та розширення міжнародної активності, ділових стосунків; тенденція входження керівників освітніх закладів до загального менеджерського складу тощо; б) ендогенні (внутрішні) фактори: розвиток закладу як соціально-педагогічної системи; тенденції щодо моделювання освітніх закладів, розширення мережі закладів різних типів та форм власності; зростаючі вимоги учасників освітнього процесу до особистості керівника закладу, рівня його управлінської компетентності; оновлення змісту і технологій освіти, інноваційна та експериментальна діяльність у закладі тощо (Конаржевский, 2000; Мармаза, 2007).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення генези менеджменту в освіті буде сприяти вдосконаленню управління закладами загальної середньої освіти, оскільки дозволить: виокремити закономірності, тенденції його розвитку; встановити зовнішні та внутрішні впливи на управління; виявити особливості моделей управління, прийняття рішень та стилів керівництва на різних етапах історичного розвитку країни; використати кращий вітчизняний управлінський досвід задля підвищення ефективності.

Результати досліджень з історіографії менеджменту в освіті сприятимуть прогнозуванню розвитку теорії та практики управління закладами загальної середньої освіти, визначенню перспективних напрямів.

Відкритими для подальших досліджень залишаються питання особливостей становлення змісту загальних функцій управління, а саме: аналізування, планування, організовування, контролювання, регулювання. Процеси модернізації освіти вимагають оновлення управлінської діяльності, водночас важливо зберегти кращі здобутки української школи менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

- Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) (1994). Київ: Райдуга (*State National Program «Education» (Ukraine of XXI century)*) (1994). Kyiv: Raiduha).
- Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII «Про освіту» (2017) (*Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII “On Education”*). (2017)). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

- Конаржевский, Ю. А. (2000). *Менеджмент и внутришкольное управление* Москва: Центр «Пед. поиск» (Konarzhievskii, Yu. A. (2000). *Management and Internal School Management*. Moscow: Center "Ped. Poisk").
- Мармаза, О. І. (2007). *Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника*. Харків: Видавнича група «Основа» (Marmaza, O. I. (2007). *Management in Education: a Roadmap for Institution Head*. Kharkiv: Publishing Group "Osнова").
- Мармаза, О. І. (2017). *Менеджмент освітньої організації*. Харків: ТОВ «Щедра садиба» (Marmaza, O. I. (2017). *Management of Educational Organization*. Kharkiv: TOV "Shchedra sadyba").
- Мармаза, О. І. (2014). Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (35)*, 443-452 (Marmaza, O. I. (2014). Formation of Innovative Competence of the Head of Educational Institution in the Process of Master's Degree Preparation. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (35)*, 443-452).
- Маслов, В. І. (1990). *Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ*. Киев: ЦИППККО (Maslov, V. I. (1990). *Theory and Methodology of Organizing Continuous Training for School Leaders*. Kyiv).
- Народное образование в СССР: Сб. нормативных актов*. (1987). Москва: Юрид. литература (Public Education in the USSR: Collection of Normative Acts. (1987). Moscow).
- Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*. (2001). Київ: Вид-во «Шкільний світ» (The National Doctrine of Educational Development in the 21st Century. (2001). Kyiv: Publishing House "Shkilnyi svit").
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) (The National Strategy of the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021. (2013)). Retrieved from: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
- Островерхова, Н. М., Даниленко, Л. І. (1996). *Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект*. Київ: Школяр (Ostroverkhova, N. M., Danylenko, L. I. (1996). *Management Effectiveness of General Education School: Social and Pedagogical Aspect*. Kyiv).
- Перовский, Е. И. (1984). *Руководство учебно-воспитательной работой в школе*. Москва: Учпедгиз (Pierovskii, E. I. (1954). *Management of Teaching and Educational Work at School*. Moscow).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Розмова з молодим директором*. Київ: Радянська школа (Sukhomlynsky, V. O. (1977). *Talk with a young director*. Kyiv).
- Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»* (2018) (Typical Educational Program for Organizing and Improving the Qualification of Managerial Staff of General Secondary Education according to the requirements of the «New Ukrainian School» Concept (2018)). Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/2018/12/14/nakaz-mon-vid-13-12-2018>.

РЕЗЮМЕ

Мармаза Александра. Историографические аспекты генезиса менеджмента в образовании.

Автором отмечено, что результатом исследования истории менеджмента образования станет не только формирование новой философии мышления современного руководителя, но и приобретение им знаний и умений по

использованию лучшего отечественного управленческого опыта, избежание рисков и ошибок при управленческой деятельности. Цель статьи заключалась в осуществлении анализа становления теории и практики управления учреждениями общего среднего образования в контексте их дальнейшего развития. Используются следующие методы исследования: анализ научной литературы, нормативных документов по вопросам управления в образовании; метод контент-анализа; сравнительно-исторический метод.

Пришли к выводу о необходимости проведения исследований по историографии менеджмента в образовании, которые будут способствовать прогнозированию развития теории и практики управления учреждениями общего среднего образования, определению перспективных направлений.

Ключевые слова: *заведение общего среднего образования, менеджмент в образовании, управление учебным заведением, развитие теории и практики управления, функции управления.*

SUMMARY

Marmaza Oleksandra. *Historiographic Aspects of Education Management Genesis.*

The article points out that development of the national education system in Ukraine, taking into account cardinal changes in all spheres of the state and public life, historical challenges of the 21st century, requires critical understanding of achievements and focus of efforts and resources on solving the most current problems that prevent development of the educational sphere and opportunities to provide new education quality. The result of the study of the history of educational management will be not only formation of a new thinking philosophy of the modern manager (leader), but also acquisition of knowledge and skills by him based on the best national managerial experience and avoid risks and mistakes during management activities.

The aim of present article is to analyze formation of theory and practice of managing general secondary education institutions in the context of their further development. The following research methods were used: analysis of scientific literature, normative documents on management issues in education; method of content analysis; comparative-historical method.

It has been found out that the main factors that determine development of theory and practice of management in education are: a) external factors: changes in socio-economic and political situation in the country; the character and features of country's governing and society in different historical states of the country's development; changes in the attitude and requirements of the state and society for education; scientific and technological progress; development of management, psychology, pedagogy and other related sciences; the global context for the development of education and increasing of international activity, business relations; the tendency of the heads of education institutions to integration to the general management structure, etc.; b) internal factors: development of the institution as a social-pedagogical system; tendencies in modeling education institutions, expanding the network of institutions of different types and forms of ownership; increasing demands of educational process participants to the institution heads' personality, and to the level of their managerial competence; updating of education content and technologies, innovative and experimental activities in the institution, etc.

It has been concluded that there is a need for research on the historiography of management in education, which will contribute to prediction of development of theory and practice of management of institutions of general secondary education, and to identify promising areas.

Key words: *general secondary education institution, management in education, management of education institution, development of management theory and practice, management functions.*

УДК 373.3.016:811.161.2]:37.015.31

Світлана Парфілова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9582-4306

Ірина Литвиненко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6933-3725
DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/098-108

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Стаття присвячена розгляду низки концептуальних положень, що стосуються поняття творчості, творчих здібностей. Визначено сприятливі умови й особливості розвитку цих здібностей у дітей молодшого шкільного віку. Наведено види й форми роботи, що забезпечують ефективний розвиток творчих здібностей учнів при вивченні рідної мови в початковій школі. Методологічну основу становлять теорії наукового пізнання та розвитку особистості. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розширенням вікових меж досліджуваного контингенту та охопленням інших предметних галузей.

Ключові слова: *творчість, творчі здібності, продуктивне мислення, інтерес, допитливість, молодші школярі, педагогічні умови, види і форми роботи, самостійна робота, збагачення мови.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу в сучасній школі є всебічний розвиток школярів, зокрема творчого потенціалу особистості, яка могла би гідно представляти себе, свій народ, мову у світовій цивілізації. Завдання щодо виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної педагогічної науки та практики, але і як соціальна необхідність. Життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування й використання нових ідей, задумів, підходів та рішень. Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення.

Проблема творчості стала в наші дні актуальною, тому що саме творчі люди створюють нове, неповторне в усіх сферах людської діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Порушена нами проблема була предметом часткового обговорення в науковій літературі. Окремі аспекти щодо розвитку творчих здібностей становлять положення, що ґрунтуються

на психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (В. Моляко, Н. Лейтес, Р. Грановська, Я. Пономарьов).

Сучасних методистів цікавлять різні аспекти цієї проблеми, про що свідчать праці лінгводидактів (М. Вашуленко, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Кучерук, І. Волощук). Загалом творчість розглядається як діяльність людини, спрямована на створення чогось нового, «оригінального, що входить не лише в історію розвитку самого творця, а й в історію науки, мистецтва» (Волощук, 1998).

Дослідник С. Коробко, говорячи про роль учителя в розвитку творчих здібностей учнів, зазначає, що творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формувати та стимулювати (Коробко, 1990). Адже людина має великі творчі можливості, хоча вона й не завжди вірить у власні сили, тому її потрібно заохочувати.

Спираючись на концепції навчальних методів І. Лангера, М. Скаткіна, в основі яких лежить пізнавальна діяльність учнів, важливу роль у розвитку творчої самостійної діяльності школярів відіграє дослідницький метод, що є провідним у методиці творчого навчання.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять психологічні та педагогічні наукові положення про закономірності розвитку особистості; теорії наукового пізнання й розвивального навчання; принципи взаємозв'язку теорії та практики, активності, розвитку, детермінізму, єдності свідомості і діяльності.

Саме тому, **метою** нашої статті є дослідження особливостей розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах проблемі творчості взагалі і творчих здібностей особистості зокрема, приділяють значну увагу педагоги, соціологи, психологи. Останні переконливо довели, що задатки творчих здібностей властиві будь-якій людині. Не менш важливим є висновок психолого-педагогічної науки про те, що творчі здібності треба розвивати, починаючи з раннього віку. Якщо ж з перших років навчання не привчати учнів до творчої діяльності, то прогалини важко буде виправити в наступні роки.

Саме тому, розвитку творчих здібностей дітей слід приділяти увагу з раннього дитинства. Над цією проблемою працювало багато науковців.

Різні аспекти цього питання розглядалися і висвітлені у працях Л. Виготського, Г. Костюка, Т. Кудрявцева, Л. Леонтьєва, А. Пономарьова, М. Левітова, І. Волощука, С. Ганіна.

Учені стверджують, що найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей створюються у процесі праці і, передусім, це – навчання. Даний процес має бути спрямований не лише на здобуття певних знань та вмінь, а й на формування допитливості, інтересу, здібностей до певної діяльності (насамперед навчальної).

Творче мислення – це своєрідний експеримент індивідуального характеру разом з поєднанням логічного мислення, фантазії та уяви.

Якість навчально-виховної роботи з української мови та літературного читання зростатиме за умови урізноманітнення вчителем форм і методів навчання, добору високоякісного дидактичного матеріалу, підвищення вимогливості до рівня знань учнів. Учителеві необхідно навчити школярів систематично, послідовно працювати як під час уроку, так і в позаурочний час, адже *самостійна робота* не лише активізує навчально-пізнавальну діяльність, але й розвиває творче мислення, формує уміння, навички свідомо набувати знання (Буряк, 1984).

Розвивати творчі здібності молодших школярів можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, перетворюють їх у здібності, удосконалюють, щоб вони стали творчими.

Самостійна робота має важливу навчально-виховну функцію – вона допомагає розвинути у школярів творчі здібності, інтерес до досліджуваних явищ навколишнього світу (Волощук, 1998).

Необхідно створювати такі умови, щоб у молодших школярів виникала особиста зацікавленість в отриманні знань, не дивлячись на те, ким вони стануть у майбутньому. Важливо «навчити вчитись» (Маркова, 1974).

Але для розвитку творчих здібностей більшості учнів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, ведучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання необхідно застосовувати різні типи нестандартних завдань, таких як складання і розв'язування задач на матеріалі навколишнього світу; вправи на розвиток уміння висловлювати здогад, припущення, вчити доводити справедливість тверджень, збагачувати навчальний матеріал завданнями з логічним навантаженням. Такі вправи активізують творчу думку школярів, позитивно впливають на їх загальний розвиток.

Молодшим школярам подобаються такі види навчальної діяльності, які дають їм матеріал для роздумів, спонукають до самостійності, розумового напруження, винахідливості і творчості.

Для розвитку творчого мислення доцільно застосовувати на уроках української мови та літературного читання проблемні завдання, ситуації. Наявні в них суперечності викликають дискусію, спонукають до роздумів, пошуків і узагальнень. Діти молодшого шкільного віку можуть самостійно порівнювати, зіставляти факти і явища, виводити правила. Звіряючи свої міркування з матеріалом підручника, школярі відчують задоволення, якщо їхні висновки збігаються з поданими в книжці.

Різні прийоми та засоби в освітньому процесі необхідно застосовувати комплексно. Саме така діяльність активізує творче мислення молодших школярів, позитивно впливає на загальний розвиток дітей.

Нижче наведемо види й форми роботи з розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання.

1. Робота творчих майстерень (написання авторських віршів, оповідань, казок).
2. Проведення народознавчих свят.
3. Випуски художніх газет.
4. Інсценізація уривків творів.
5. Види творчих робіт на основі неповного тексту:
 - а) написання кінцівки поданого тексту;
 - б) написання творів за поданим початком і закінченням;
 - в) відтворення кількох пропущених епізодів;
 - г) творчі роботи за поданою канвою.
6. Ілюстрації учнів до прочитаних творів.
7. Проведення літературних «Брейн-рингів».
8. Конкурси авторських віршів.
9. Організація виставок «З бабусиної скрині», «Народознавчі свята на Україні».
10. Використання граматичної та лінгвістичної казки.
11. Використання нетрадиційного дидактичного матеріалу.
12. Використання елементів гри.
13. Створення учнями власних проектів.
14. Створення комп'ютерних презентацій.
15. Творчі перекази учнів.

Дієвим є використання на уроці кросвордів, ребусів, загадок, лінгвістичних ігор, написання творів-мініатюр (Коробко, 1990).

Щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності, які їй подобаються найбільше, а потім – у всіх притаманних учням видах діяльності (гра, малювання, конструювання, читання та розігрування сюжетів знайомих літературних творів, складання віршів, казок, робота з геометричним матеріалом, експериментування тощо). Формуючи в учнів інтерес до будь-якого з цих видів діяльності, вдається захопити дитину процесом творчості.

Серед шляхів розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей підкреслюється необхідність використання в роботі з учнями початкових класів різноманітних завдань – навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, нестандартних, творчих.

Розвиткові творчих здібностей сприяють:

- словесні творчі завдання на добір рими, складання початку чи закінчення вірша;

- складання казки за малюнком;
- створення продовження казки, оповідання;
- складання чистомовок;
- використання анаграм, метаграм;
- словесне малювання;
- творчі списування текстів;
- вилучення зайвого тощо.

Серед наведених форм роботи часто використовують такий підхід, як *створення учнями власних проектів*.

В основі проекту покладено дослідження конкретної проблеми, що передбачає високий рівень творчої активності школярів. Відбувається віддалення від традиційної форми уроку, натомість надається свобода у виборі теми, методів, форм роботи.

Теми для проектів обираються молодшими школярами самостійно, відповідно до їх інтересів. Тобто опрацьовується матеріал, який викликає зацікавленість (Синиця, 1962).

Результати робіт презентують у вигляді доповідей, публікацій, буклетів, мультимедійних презентацій тощо.

Використання лінгвістичної казки. Особливістю лінгвістичної казки є те, що всі її герої живуть за законами мови, взаємодіють відповідно до лінгвістичного наповнення понять. Конфлікт завжди закінчується розв'язанням мовного завдання (Хоменчук, 2004).

Суттєвим є й те, що для лінгвістичних казок непорушною умовою має бути знання лінгвістичного матеріалу і української мови, тут неприпустимі фактичні помилки.

Лінгвістичні казки за метою використання можна поділити на такі групи:

- *інформативні* – казки, за допомогою яких учитель знайомить з новими поняттями, фактами та законами мови;
- *казки-ігри* передбачають активну участь школярів у сюжетній дії казки;
- *казки-проблеми* активізують мовленнєву діяльність учнів, підштовхуючи їх до самостійних припущень та відкриттів;
- *казки-вправи* дозволяють учителеві формувати певні вміння й навички молодших школярів (казки, у цьому випадку, виступають як цікавий дидактичний матеріал).

Застосування таких казок можливе на будь-якому етапі уроку і в багатьох варіантах.

Читання або розповідь казки учителем. Активізацію аналітико-синтетичної діяльності школярів можна супроводжувати записами фрагментів казки на дошці.

Слухання казки ілюструється окремими сценками, які грають заздалегідь підготовлені учні, а також, римованих рядків, казкових повторів тощо. Для цього використовуються ще й стилізовані костюми чи окремі яскраві атрибути, виготовлені дітьми (букви, частини слів та ін.). Зорове та емоційне сприйняття сприятиме запам'ятовуванню та швидкому впізнанню цих сполучень в усному мовленні, при написанні диктантів, творчих робіт.

Інсценування казки. Драматизація як прийом навчання дає школяреві активне й ефективне сприйняття матеріалу. Діти беруть участь у втіленні уявного образу в реальний.

Так, подібні символи, наприклад, стають живими дзвінками та глухими звуками-чоловічками, поважним графом Наголосом, мудрою феєю Фонетикою, яка так уміло допомагає порозумітися приголосним та голосним звукам. Це й дієслово, зі своїми слухняними доньками Відмінами, маленькі непосидючі частини слова: Префікс, Суфікс, Закінчення. Для інсценування можна використовувати і ляльковий або пальчиковий (паперовий, пластиліновий) театр. Це помітно сприяє розвитку творчих задатків, уяви та мовлення учнів.

Складання казок. Заздалегідь слід навчати молодших школярів розповідати, «відтворювати» почуті казки. Розповідь казки часто підштовхує і до самого її створення, підводить до індивідуальної творчості.

Вигадування казок викликає в дітей інтерес, дає можливість задовольнити потребу у творчості, гарантує успіх кожному. Таку роботу проводять у різних формах:

- колективній (спочатку скласти казку всім класом, а потім поодинці);
- груповій;
- індивідуальній.

З огляду на складність теми вчитель може давати початок казки, окремі частини або пропонувати скласти її самостійно. У будь-якому разі після завершення роботи влаштовують обговорення, редагування, перевірку, вибирають найвдалішу казку та, за можливістю, інсценують її. Опанування матеріалу завдяки лінгвістичним казкам сприяє усвідомленню його через текст як мовленнєву одиницю. Учні охоче виконують тренувальні вправи, стають ніби співучасниками описаних у казці подій, допомагають своїм героям виконувати цікаві завдання, запропоновані учителем.

Треба дати дітям свободу творити, щоб вони використали всю свою фантазію. Школярі створюють «казку-ланцюжок», де потрібно по черзі продовжити казку, у якій було тільки два слова: «Жили-були...» або «Одного разу».

Робота над казками є не тільки хорошим засобом розвитку творчого мислення, розвитку і збагачення мови, вона дозволяє збуджувати фантазію, уяву, стимулювати продуктивне мислення молодших школярів.

Використання блок-схем. На уроках літературного читання для розвитку творчих здібностей школярів можна використовувати блок-схеми.

Треба зауважити, що учні самі оцінюють ефективність опорних схем, адже «так цікавіше, зрозуміліше і легше». Необхідно й корисно спонукати школярів до самостійного складання зорових опор (Волощук, 1998).

Нижче наведемо *етапи підготовчої роботи по складанню зорових опор.*

1. Учитель пояснює матеріал, ілюструє прикладами й паралельно складає схему-опору на дошці. При цьому не припиняється живий діалог з учнями, які допомагають підібрати приклади, вносять пропозиції щодо правильної побудови опори.

2. Навчальний матеріал, який аналізують (можливо під час роботи в групах, колективне обговорення проблеми), учитель представляє у вигляді схеми-опори, зумисне пропускаючи деякі її складові частини. Молодші школярі повинні «відновити» схему, користуючись правилом у підручнику.

3. Учитель не пояснює матеріал, лише записує на дошці низку прикладів, що ілюструють правило. Завдання учнів – «перетворити» текст правила в опорну схему, дібрати приклади для ілюстрації теоретичних положень з довідки на дошці.

4. Вдома, за власноруч складеною схемою, школярі готують усне лінгвістичне повідомлення, добирають приклади.

5. Учні отримують випереджувальне завдання: самостійно скласти зорову схему-опору до теми, яка буде вивчатися. На наступному уроці декілька учнів презентують свою роботу, виступаючи в ролі вчителя, пояснюють новий матеріал. Оцінюється не тільки правильна, а й оригінальна подача нової теми.

Неодноразове повторення матеріалу в найрізноманітніших формах, групування та подача матеріалу у вигляді блок-схем під силу всім. На думку А. Маркової, така система роботи спрямована на комплексний розвиток творчої особистості учня (Маркова, 1974).

Використання елементів технології критичного мислення. Коли дитина приходить до школи, відбувається процес її адаптації до тих видів і форм діяльності, у яких їй доведеться брати участь у дорослому житті. Цей процес відбувається за умови комунікативної діяльності. Тому для розвитку мовленнєвих умінь, розвитку творчого мислення молодших школярів використовують такі завдання, як-то:

«Крісло автора»

Учні за бажанням сідають у «крісло автора» і розповідають щось цікаве про своїх рідних, знайомих або епізод зі свого життя, історію про своє ім'я тощо.

«Опиши навпаки»

Учитель показує сюжетний малюнок, а групи школярів описують його, замінюючи основні предмети, їх ознаки, дії, явища на протилежні.

Одним із найефективніших засобів досягнення мети є *інноваційні технології навчання*. Такий підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, сприяє розвитку творчої особистості молодшого школяра (Носенко, 2010).

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання.

Інтерактивне навчання, на думку Т. Носенко, це навчання «занурене» у спілкування. Воно входить до складу індивідуальної чи групової практичної діяльності (Носенко, 2010).

Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку ініціативи, незалежності, співпраці молодших школярів між собою. Учням подобається робота в групах, кожна з яких колективно виконує конкретне навчальне завдання (однакове для всіх груп чи різне). При цьому можна передбачити не лише спільну роботу в одній групі, а й міжгрупову взаємодію. На уроках української мови та літературного читання під час виконання тренувальних вправ кожна група одержує 4-5 завдань різної складності. Консультації надає вчитель. Молодші школярі, у межах конкретної групи, виконують взаємоперевірку, а потім ознайомлюють із результатами весь клас (Бушуєва, 2008).

Сучасна методика накопичила велику кількість *прийомів інтерактивного навчання* від найпростіших («Робота парами», «Змінні трійки», «Карусель», «Мікрофон») до більш складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»).

Сюди відносяться імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій на уроках рідної мови виступає як засіб створення доброзичливої атмосфери, взаєморозуміння, зняття почуття страху, впевненості у своїх силах, налаштування на успіх, виявлення здібностей до творчості.

На уроках застосовують такі стратегії, як-то: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Метод ПРЕС», «Дерево рішень» (Бушуєва, 2008).

Використовуються нетрадиційні форми проведення уроків української мови та літературного читання, на яких розвивається уява учнів, активізується їх розумова діяльність. Це, наприклад, урок-казка, урок-

подорож, урок-змагання, урок-гра, урок-КВК, або ж традиційний урок з нестандартними елементами (Бушуєва, 2008).

Молодші школярі здійснюють взаємоперевірку та самоконтроль, тобто кожен перевіряє свою роботу, роботу товариша й виставляє оцінку відповідно до заданих норм. Доцільно здійснювати і перевірку разом з учнями деяких шкільних робіт. При цьому школярі можуть з'ясувати, чи збігається їхня власна оцінка з думкою вчителя, пояснити свою точку зору.

Використання технічних засобів навчання (кінофільмів, телепередач, звукозаписів тощо) з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів збагачує методика викладання української мови в початкових класах, дає можливість розробляти нові методичні прийоми навчально-виховної роботи, зацікавлює новизною, розширює взаємозв'язки між уроками. Переглядаючи фільми або телепередачі, молодші школярі одержують емоційне задоволення, що безпосередньо відбивається на якості творчих робіт, адже стимулює мовний процес.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, вдала інтеграція сучасних педагогічних технологій інтерактивного, особистісно-орієнтованого, проектного навчання на основі постійного розвитку критичного мислення учнів дає змогу розвивати творчі здібності, а отже, і формувати творчу особистість молодшого школяра. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розширенням вікових меж досліджуваного контингенту та охопленням інших предметних галузей.

ЛІТЕРАТУРА

- Блонский, П. П. (1985). *Развитие мышления школьника*. М.: Педагогика (Blonskii, P. P. (1985). *Development of student's thinking*. М.: Pedagogy).
- Буряк, В. К. (1984). *Пізнавальний інтерес та способи його формування* (Buriak, V. K. (1984). *Cognitive interest and ways of its formation*).
- Бушуєва, Л. С. (2008). *Методи активізації творчого мислення молодших школярів* (Bushueva, L. S. (2008). *Methods of activating creative thinking of junior schoolchildren*).
- Выготский, Л. С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Просвещение (Vygotsky, L. S. (1991). *Imagination and creativity in childhood*. М.: Enlightenment).
- Волощук, І. С. (1998). *Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку*. М.: Рідна школа (Voloshchuk, I. S. (1998). *Methods of development of creative abilities of pupils of junior school age*. М.: Native school).
- Волощук, І. С. (1998). *Науково-педагогічні основи формування творчої особистості*. К.: Педагогіка (Voloshchuk, I. S. (1998). *Scientific and pedagogical bases of formation of a creative person*. К.: Pedagogy).
- Ганіна, С. А. (2007). Модель розвитку творчої активності молодших школярів у системі початкової освіти. *Вісник Московського державного обласного університету*, 97-101 (Hanina, S. A. (2007). Model of development of creative activity of junior pupils in the system of elementary education. *Moscow State Regional University Bulletin*, 97-101).

- Коробко, С. Л. (1990). *Розвиток пізнавальних процесів у шестирічних першокласників*. К.: Радянська школа (Korobko, S. L. (1990). *Development of cognitive processes in six-year first-graders*. K.: Soviet school).
- Маркова, А. К. (1974). *Формування мотивації вчення в шкільному віці*. К.: Радянська школа (Markova, A. K. (1974). *Formation of teaching motivation at school age*. K.: Soviet school).
- Носенко, Т.І. (2010). *Інтерактивні технології навчання: навчальний посібник*. К.: [КМПУ імені Б. Д. Грінченка](#) (Nosenko, T. I. (2010). *Interactive learning technology: Tutorial*. K.: BMD named after B. D. Grinchenko).
- Пономарев, Я. А. (1983). *Фазы творческого процесса. Исследование проблем психологии творчества*. М.: Педагогика (Ponomarev, Ya. A. (1983). *Phases of the creative process. Investigation of the problems of creativity psychology*. М.: Pedagogy).
- Синиця, І. О. (1962). *Формувати пізнавальні інтереси*. К.: Радянська школа (Synytsia, I. O. (1962). *To form cognitive interests*. K.: Soviet school).
- Скаткин, М. Н. (1980). *Школа и всестороннее развитие детей*. М.: Просвещение (Skatkin, M. N. (1980). *School and comprehensive development of children*. М.: Enlightenment).
- Хоменчук, І. М. (2004). *Формування і розвиток творчих здібностей дітей*. К.: Педагогіка (Homenchuk, I. M. (2004). *Formation and development of creative abilities of children*. K.: Pedagogy).

РЕЗЮМЕ

Парфилова Светлана, Литвиненко Ирина. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения.

Статья посвящена рассмотрению ряда концептуальных положений, которые касаются понятия творчества, творческих способностей. Определены благоприятные условия и особенности развития этих способностей у детей младшего школьного возраста. Приведены виды и формы работы, которые обеспечивают эффективное развитие творческих способностей учеников при изучении родного языка в начальной школе. Методологическую основу составляют теории научного познания и развития личности. Перспективы дальнейших научных исследований связаны с расширением возрастных границ исследуемого контингента и охватом других предметных областей.

Ключевые слова: *творчество, творческие способности, продуктивное мышление, интерес, любознательность, младшие школьники, педагогические условия, виды и формы работы, самостоятельная работа, языковое обогащение.*

SUMMARY

Parfilova Svitlana, Lytvynenko Iryna. Development of junior pupils' creative abilities during Ukrainian language and literary reading classes.

The priority task of the educational process in the modern school is pupils' comprehensive development, in particular creative potential of a person who could represent himself, his nation in the world civilization. The task of educating people with high creative potential arises not only as a pressing problem of modern pedagogical science and practice, but also as a social necessity.

The problem, we have raised, became the subject of partial discussion in the scientific literature. Some aspects of development of creative abilities are provisions based on the psychological theory of creative personality and its development.

The purpose of the article is to analyze and study the peculiarities of development of the primary school children's creative abilities during the mother tongue classes.

The methodological basis is the theory of scientific knowledge and personal development.

Scientists decide the most favorable conditions for the development of creativity generated in the process of work and especially – learning. This process should be directed not only to the acquisition of certain knowledge and skills, but also to the formation of curiosity, interest, ability to certain activities.

It is necessary to create conditions for primary school children to have a personal interest in acquiring knowledge, regardless of who they will become in the future. It is important to “learn to learn”.

But for the most pupils' creative abilities development, the teacher's role is important. The task of the teacher is to manage the processes of creative search, from simple to complex.

Thus, successful integration of modern pedagogical technologies of interactive, personality-oriented, project-based learning on the basis of continuous development of pupils' critical thinking allows to develop creative abilities, and therefore, to form the primary school child's creative personality.

The prospect of further scientific exploration is related to extension of the age range of the studied contingent and the coverage of other subject areas.

Key words: *creativity, creative qualities, productive thinking, interest, curiosity, primary school children, pedagogical conditions, types and forms of work, independent work, language enrichment.*

УДК 373:374 – 043.5:37.015.31:7 – 053.6

Лариса Серих

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0001-5290-8596
DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/108-122

НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито основу концепції взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків. Першим рівнем концепції є мегарівень, основні структурні елементи якого і розглянуто в статті. До мегарівня концепції належать соціальна складова, система суспільних відносин, демографічна складова, законодавча, нормативна база дослідження, положення, концепції, нормативні та методичні документи, які діють в умовах взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти і прямо та опосередковано впливають на розвиток естетичної вихованості підлітків.

Використовуючи теоретичні методи: аналіз, узагальнення, порівняння й зіставлення різних нормативно-методичних актів було з'ясовано контент змісту основних засад позашкільної та загальної середньої освіти в естетичному вихованні підлітків. Детально розглянуто нормативну базу дослідження.

Ключові слова: взаємодія, заклади загальної середньої освіти, заклади позашкільної освіти, мегарівень дослідження, підлітки, естетичне виховання.

Постановка проблеми. Соціально-політичні, економічні, науково-технічні, інтеграційні й екологічні реалії сьогодення детермінують не тільки розгляд існуючої нормативно-методичної бази взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, але й аналіз та інтерпретацію існуючих документів, які дозволять ефективніше здійснювати означений процес взаємодії. Актуальність теми дослідження зумовлена утвердженням нової парадигми освіти на засадах гуманізму, культуровідповідності, людиноцентризму, естетичного розвитку особистості.

Розкриваючи сутність нормативно-методичних основ взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, охарактеризуємо визначений нами концептуальний рівень (мега-рівень дослідження) взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, який висвітлено в розробленій багатовекторній моделі і включає спільні складові: суб'єктивно-об'єктивні ознаки суспільства, соціально-політичні, економічні та інші реалії, що об'єктивно впливають на взаємодію закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; соціальну ситуацію, що дозволяє здійснювати організацію, планування (змістовну складову), контроль навчально-виховної діяльності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти; демографічну ситуацію в країні, що, зумовлює перегляд нормативно-методичних основ взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, її змістове наповнення; принципи, закони, положення, концепції, що стосуються організації виховної діяльності, якими керуються та на які спираються керівники закладів освіти під час організації, планування, виконання й контролю освітньої та виховної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Першим і надважливо актуальним у взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків є те, що законодавчою базою функціонування та розвитку як загальної середньої, так і позашкільної освіти в Україні є Конституція України, в якій громадянам гарантовано «право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність як повної загальної середньої, ...так і позашкільної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням» (Конституція України, 1991, ст. 53), гарантується «свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності. Кожний громадянин має право на результати своєї інтелектуальної, творчої діяльності» (Конституція України, 1991, ст. 54).

Мета статті. Детальний розгляд нормативної бази дослідження дає змогу розширити контент змісту основних засад позашкільної та загальної середньої освіти відповідно до спрямованості специфіки здійснюваної освітньої діяльності, яку пропонує сьогодні загальна середня та позашкільна освіта й виділити зміст і обсяг освітніх понять, положень, явищ, які є взаємопов'язаними.

Методи дослідження. У дослідженні було використано *теоретичні методи*: аналіз, узагальнення, порівняння й зіставлення різних нормативно-методичних актів для з'ясування контенту змісту основних засад позашкільної та загальної середньої освіти в естетичному вихованні підлітків.

Виклад основного матеріалу. Окреслюючи основні структурні складові взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, охарактеризуємо визначений нами концептуальний мегарівень рівень дослідження, який дозволить детально розглянути нормативну базу дослідження, дасть змогу розширити контент змісту основних засад взаємодії загальної середньої та позашкільної освіти відповідно до спрямованості специфіки здійснюваної освітньої діяльності цих закладів освіти.

У концепті мегарівень – від грецьк. *meqas* – величезний (у складних словах відповідає поняттю «мільйон», «великий», «грандіозний», «велетенський»), до складу якого входять: соціальна складова, система суспільних відносин, демографічна складова (Серих, 2013, с. 383), а також законодавча, нормативна база дослідження, положення, концепції, нормативні та методичні документи, які діють в умовах взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти і прямо та опосередковано впливають на розвиток естетичної вихованості підлітків (Серих, 2013, с. 385).

Нормативно-методичні основи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади та напрями розвитку визначено в Конституції України, законі України «Про освіту», законі України «Про загальну середню освіту», законі України «Про позашкільну освіту», законі України «Про охорону дитинства», Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції «Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи», Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національній рамці кваліфікацій, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та інших нормативних документах. Проаналізуємо та порівняємо основні положення цих документів з метою встановлення взаємозв'язків змістового контенту щодо взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

Детальний розгляд нормативно-правової бази дослідження дає змогу розширити контент змісту основних засад позашкільної та загальної середньої освіти відповідно до спрямованості специфіки здійснюваної освітньої діяльності, яку пропонує сьогодні загальна середня та позашкільна освіта і виділити зміст та обсяг освітніх понять, положень, явищ, які є взаємопов'язаними.

Нормативно-методичні основи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади та напрями розвитку визначено в таких документах: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про позашкільну освіту», Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепція «Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи», Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національна рамка кваліфікацій, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та ін. Проаналізуємо та порівняємо основні положення цих документів з метою встановлення взаємозв'язків змістового контенту щодо взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

Основні засади взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків обумовлено в законі України «Про освіту», у якому визначено структуру системи освіти України, зокрема позашкільну освіту як невід'ємний її складник (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 10), так, «метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності» (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 11); зазначене дало змогу визначити складові взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти, оскільки згідно з законом «громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань тощо». Це право забезпечується розгалуженою мережею закладів, заснованих на державній та інших формах власності, де створюються умови для вибору профілю навчання й виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 14). «Органи місцевого самоврядування створюють умови для доступності позашкільної освіти шляхом формування, утримання та розвитку мережі закладів позашкільної освіти відповідно до

освітніх, культурних, духовних потреб та запитів населення» (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 14).

Відповідно до закону України «Про освіту», «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація 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». «Результати навчання здобувачів освіти повної загальної середньої освіти оцінюються шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, визначених законодавством, зокрема у формі зовнішнього незалежного оцінювання» (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 12). Установлено, що взаємодія закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків лежить у площині завдань нової освітньої філософії: спрямування освітньо-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та творчих здібностей підлітків, спрямованих на акмеуспіх.

Проблеми взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків лежать у площині закону України «Про загальну середню освіту», яким визначено головне завдання середньої освіти – «забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання, виховання та розвитку, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях»; «виховання громадянина України, формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей, обдарувань, виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй» (Закон України «Про загальну середню освіту», 2017, ст. 3). Законом України «Про загальну середню освіту» позашкільні заклади освіти належать до загальної середньої освіти як заклади для виховання дітей та задоволення їхніх потреб у додаткових знаннях, уміннях за інтересами (наукових, технічних, художньо-естетичних тощо) (Закон України «Про загальну середню освіту», 2017). Зміст позашкільної освіти на мегарівні дослідження взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків є пропедевтично й загальнорозвивально спрямованим і, за потреби, має розроблятися для учнів (вихованців) різного віку, які почали навчатися в гуртках позашкільних освітніх закладів.

Правові, соціально-економічні, організаційні, освітньо-виховні засади позашкільної освіти визначено в законі України «Про позашкільну освіту»

(Закон України «Про позашкільну освіту», 2004). Позашкільна освіта декларується як складова системи безперервної освіти, спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні. Законом також визначено основні завдання позашкільної освіти, зокрема: виховання громадянина України; вільний розвиток особистості та формування її соціально-громадського досвіду; виховання у вихованців, учнів і слухачів поваги до Конституції України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; виховання у вихованців, учнів і слухачів патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку вихованців; ...здобуття учнями, вихованцями, слухачами первинних професійних навичок і вмінь, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності; задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів; організація дозвілля вихованців, учнів і слухачів; здійснення інформаційно-методичної та організаційно-масової роботи (Закон України «Про позашкільну освіту», 2004, ст. 8). Таким чином, завдання, що висувуються перед закладами загальної середньої та позашкільної освіти, перетинаються і майже співпадають. Згідно із Законом України «Про позашкільну освіту» система позашкільної освіти – це освітня підсистема, що включає державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти; інші заклади освіти як центри позашкільної освіти, до числа яких належать: заклади загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, у тому числі школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші заклади освіти, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти (Закон України «Про позашкільну освіту», 2004, ст. 5). Ці різновиди закладів позашкільної освіти дозволяють здійснювати цілеспрямовану взаємодію й естетично впливати на підлітків.

Положення «Про позашкільний навчально-виховний заклад» визначає системно-структурні, теоретико-технологічні, організаційно-

педагогічні, науково-практичні засади навчально-виховного процесу. У Положенні зазначається, що «позашкільний навчально-виховний заклад – це широкодоступний заклад освіти, який дає дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля». Головними завданнями закладу позашкільної освіти є: «реалізація державної політики в галузі освіти; створення умов для гармонійного розвитку особистості, задоволення потреб дітей і підлітків у додатковій освіті, організація їх дозвілля; виявлення, розвиток і підтримка юних талантів та обдаровань, стимулювання творчого самовдосконалення дітей і юнацтва; формування в дітей та юнацтва національної самосвідомості, активної громадянської позиції; задоволення потреб учнів у професійному самовизначенні відповідно до її інтересів і здібностей» (Нормативно-правові акти, 2019).

У Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти наголошено на основних принципах, яких мають дотримуватися заклади загальної середньої та позашкільної освіти: «єдність національного й загальнолюдського – формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, оволодіння українською мовою, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій та звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбаннями світової культури; природовідповідність виховання...; культуровідповідність виховання – органічний зв'язок з історією народу, культурними та прогресивними родинно-побутовими й релігійними традиціями, з народним мистецтвом; ...активність, самодіяльність, творча ініціатива учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й самодіяльністю учнів, утвердження життєвого оптимізму, розвиток позитивного мислення; демократизація виховання – розвиток різноманітних форм співробітництва й установлення довіри між вихователями й вихованцями, повага до суверенітету особистості дитини, розуміння її запитів та інтересів; гуманізація виховання – пріоритетність завдань самореалізації особистості вихованця, створення умов для вияву обдарованості і талантів дітей, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної; безперервність та наступність виховання – досягнення цілісності й наступності у вихованні; нероздільність навчання й виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, упорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню особистості; єдність навчання та виховання – розвиток і формування особистості, опанування нею національної й світової культури; диференціація та індивідуалізація виховного процесу – урахування у виховній роботі рівнів фізичною, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного; гармонізація родинного й суспільного виховання – організація педагогічного

всеобучу батьків, об'єднання й координація виховних зусиль усіх суспільних інституцій» (Концепція виховання, 2015, с. 48).

Водночас, варто зазначити, що згідно з Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах «сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою» (Концепція художньо-естетичного виховання, 2004, с. 2). Ураховуємо основні питання Концепції щодо створення культурної аури людини, адже людство робить кроки від розуміння людиною себе як істоти розумної ще й до істоти культурної. Тому систему взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків необхідно «наповнити гуманітарним змістом, який би відповідав актуальним завданням відродження національної культури», бо виконання цих завдань «передбачає органічний зв'язок із культурними й побутовими традиціями, з народним мистецтвом у всіх його багатожанрових проявах; опанування молодим поколінням багатств духовної культури народу й формування на цій основі духовності, моральності, художньо-естетичної культури особистості, розвиток її індивідуальних здібностей і таланту як складової таланту українського народу» (Концепція художньо-естетичного виховання, 2004, с. 48).

Варто зазначити, що задекларовані в Національній доктрині розвитку освіти стереотипні освітні принципи доступності, наступності, безперервності, інноваційності переосмислено в постулатах ключової реформи Міністерства освіти і науки України – Нова українська школа, головна «мета якої – створити школу, у якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння» (Концепція «Нова українська школа», 2016, с. 1).

Для інформування про перебіг реформи освіти та її ключові позиції МОН України в партнерстві з громадською організацією «Смарт освіта» було створено сайт «Нова українська школа», на якому зокрема висвітлюються ключові підходи до нормативної освітньої та методичної діяльності в умовах НУШ, тому аналізуючи, порівнюючи, співставляючи ключові позиції НУШ та реалізуючи їх на практиці, зможемо ефективно розв'язати проблему побудови системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

Ключова зміна для учнів стосується підходів до навчання та змісту освіти. «Адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який уміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Замість

запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті» (Концепція «Нова українська школа», 2016, с. 1). Співпраця «між усіма учасниками освітнього процесу – учителів, учнів, адміністрацій та батьків – наріжний камінь, який допоможе досягти всіх інших результатів. Адже тільки так можливо втілити головну мету: змінити освітнє середовище, впровадити навчання для життя» (Концепція «Нова українська школа», 2016, с. 2).

Важливим є й інший процес, характерний саме для позашкільних навчальних закладів, – «індивідуалізація життєвого шляху зростаючої особистості. Це усвідомлення необхідне для духовного прозріння дитини, для самостійного й ефективного здобуття знань у сучасній диференційованій освіті, усвідомлення сенсу життя й визначення власного життєвого шляху» (Національна програма виховання, 2004). Відтак, позашкільна освіта як соціальний інститут виховання й розвитку дітей та учнівської молоді є невід'ємною частиною освітньо-виховного простору та сприяє формуванню особистості, розкриттю творчого потенціалу, вихованню соціально значущих якостей, формуванню її ціннісних і моральних орієнтирів, тому саме позашкільна освіта відіграє унікальну роль у розв'язанні проблеми взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти.

Список компетентностей, яких набуватимуть учні, уже закріплено законом «Про освіту». Він створювався з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи, 2019, с. 2). «Багато компетенцій є близькими та пов'язаними: аспекти, які є основними в одній області, допомагають іншій. Загальні знання мов, освіченість, здібність до кількісного мислення та обізнаність у сфері інформаційних та комунікаційних технологій – це необхідна основа для навчання, а навчання заради здобуття знань включає всю навчальну діяльність. Еталонними рамками застосовується низка пунктів: критичне мислення, творчість, ініціативність, уміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, уміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями. Усі вони важливі для всіх восьми основних компетенцій» (Рекомендації, 2019, с. 8). У Рекомендаціях також було «визначено положення про «нові основні навички» першочерговими й підкреслено, що навчання протягом усього життя має включати навчання від дошкільного віку» (Рекомендації, 2019, с. 2). У цьому аспекті позашкільна освіта повноцінно має можливість «пропонувати молодим людям засоби розвитку основних

компетенцій до рівня, який необхідний у дорослому житті, та який сформує основу для подальшого навчання та роботи» (Рекомендації, 2019, с. 3).

Водночас варто акцентувати увагу на ще одному важливому аспекті діяльності позашкільних закладів освіти, що, зокрема підтверджує існуюча нормативно-правова база – важливість діяльності позашкільної освіти як соціально важливої ланки системи освіти в державі, а виховання в закладах позашкільної освіти є частиною процесу соціалізації, тобто спеціально організованого процесу засвоєння дитиною соціально визнаних цінностей, формування нормативних якостей особистості та зразків поведінки. На відміну від соціалізації як неперервного процесу, виховання є перервним, дискретним процесом, воно здійснюється планомірно, однак обмежене в часі та місці. Відтак виховання – це взаємодія, під час якої педагог як носій суспільного досвіду систематично діє для вдосконалення особистості. За узагальненнями провідних фахівців загальної середньої та позашкільної освіти в державі розроблено й упроваджено комплекс законів прямої дії, спрямованих на функціонування та розвиток усіх складових системи освіти, у тому числі, позашкільної.

Нормативно-методичне підґрунтя процесів становлення та розвитку закладів позашкільної освіти здійснено в наукових доробках І. Беха, О. Биковської, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, Л. Павлової, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Л. Тихенко та інших вітчизняних науковців, методистів і педагогів-практиків.

Утверджуючись у статусі початкової ланки неформальної освіти упродовж життя, позашкільна освіта має забезпечувати «розвиток здібностей дітей і молоді у сфері освіти, науки, культури», «...здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їх соціалізації та/або професійної діяльності» (Закон України «Про освіту», 2017, р. II, ст. 4). Реалізація окреслених навчально-методичних векторів позашкільної освіти, зокрема форм, методик і технологій естетичного виховання здійснюється шляхом виконанням навчальних програм для гуртків, секцій, творчих об'єднань позашкільних закладів художньо-естетичного напряму позашкільної освіти, що розроблені з урахуванням нормативно-правової бази, упровадження організаційних, методичних і процесуальних новацій, що є важливим в роботі з формування ключових компетентностей підлітків і регламентують роботу закладів позашкільної освіти з естетичного виховання. При цьому враховуються Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція «Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи», Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інші нормативні документи.

Варто зазначити, що взаємодія закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків передбачає врахування змісту естетичного виховання закладу загальної середньої

освіти, яким запропоновано цілісний художньо-естетичний розвиток особистості учня шляхом опанування різних видів мистецтва і координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування в свідомості учнів полікультурного й поліхудожнього образу світу. Зокрема, ці постулати окреслено в змісті освітньої галузі «Мистецтво» (Навчальна програма «Мистецтво», 2017) (в основній школі) і спрямовано «на розширення в процесі опанування творів мистецтва і художньо-практичної діяльності набутих у початковій школі ключових, міжпредметних, предметних компетентностей» (Державний стандарт, 2011, с. 19).

Ефективне розв'язання проблеми взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків можливе завдяки реалізації на практиці специфіки освітньої діяльності відповідно до Національної рамки кваліфікацій (Національна рамка кваліфікацій, 2018). Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти. Кожен рівень – це завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню. Україна наразі здійснює модернізацію своїх освітніх і професійних стандартів, формує відповідну законодавчо-нормативну базу, створює умови для залучення до процесів розбудови нової інноваційної Національної системи кваліфікацій (НСК) за сприяння Європейського фонду освіти (ЄФО) (Національна рамка кваліфікацій, 2018, с. 1).

На мегарівні, розглядаючи особливості суспільства як філософської категорії та соціальної ситуації, зазначимо, що сучасний етап соціально-економічного розвитку в державі передбачає необхідність більш ефективного використання освітньо-виховного потенціалу закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, спрямованого на вирішення проблеми організації вільного часу дітей та учнівської молоді, задоволення їхніх потреб в особистісному розвитку та самореалізації. Це уможлиблює створення цілісної освітньо-виховної системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти, яка індивідуалізуватиме інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток молоді людини в межах єдиного освітнього й соціокультурного простору держави.

Соціальний попит на освіту, що відзначається практичною спрямованістю та широкими можливостями для творчої самореалізації особистості, зумовлює важливість оптимізації освітньо-виховної роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Реалізація цього завдання можлива за умови дотримання вимог щодо якості освіти, детермінованої сучасними інтеграційними процесами; побудови освітньо-виховного процесу в контексті впровадження принципів соціалізації та гуманізації; удосконалення методико-педагогічних засад їх діяльності;

єдності навчальних, виховних, розвивальних цілей і завдань. За таких умов заклади загальної середньої та позашкільної освіти зможуть забезпечувати динамічність, диференціацію та індивідуалізацію освітньо-виховного процесу як соціального явища, що є природною складовою життя й дасть змогу ефективно розкривати та реалізувати життєві й освітні потреби підлітків, зокрема в естетичному вихованні.

Своєю чергою будова системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків актуалізує забезпечення рівного доступу до якісної освіти в позашкільному закладі освіти. Це створить комфортні умови для здобуття дітьми й учнівською молоддю додаткових знань та умінь за інтересами, сприятиме розвитку, стимулюванню та реалізації їхнього духовного і творчого потенціалу, професійному самовизначенню та допрофесійній, а інколи і професійній підготовці особистості.

Знайшовши точки перетину в нормативно-правових та методичних документах щодо взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти, викладемо основні результати аналізу в схемі (рис. 1).

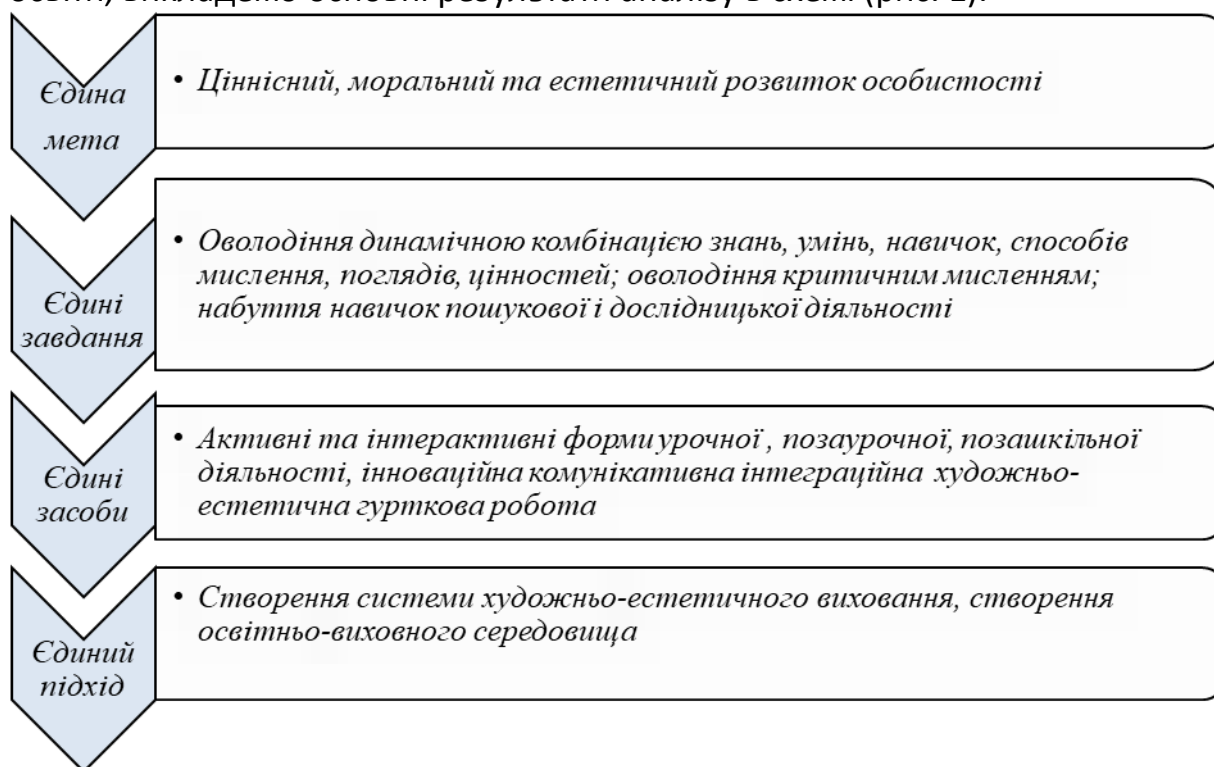


Рис. 1. Нормативно-правові та методологічні основи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків

Реалізація концептуального мегарівня дослідження системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків забезпечить розвиток учнів не тільки в закладах загальної середньої освіти, але й у закладах позашкільної освіти, де провідним є формування

здатності самостійно навчатися; створення умов для залучення до активної пізнавальної, соціально значущої діяльності кожної дитини; формування творчої особистості учня; набуття підлітками навичок пошукової й дослідницької діяльності, які сприяють розвитку критичного мислення і забезпечують становлення науково-інноваційного типу особистості; підвищення мотивації до спільної діяльності в групі, розвиток комунікаційно-діалогових компетентностей як безальтернативний засіб функціонування сучасного освітньо-виховного середовища закладу освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На підставі аналізу особливостей функціонування педагогічної взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків можна сформулювати деякі висновки щодо проведення дослідження:

– механізми взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків мають спиратися на прозору, чітку й несуперечливу систему нормативно-правової бази з питань освіти, які забезпечують процедуру партнерства та співпраці; відкриту процедуру розробки й реалізації системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; заходи щодо поширення європейського та вітчизняного досвіду взаємодії;

– для вдосконалення взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків необхідно розробити систему взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; розробити технологію й скласти багатовекторну модель взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; застосувати заходи спільного планування щодо визначення та розв'язання проблем естетичного виховання, визначити необхідні умови щодо реалізації таких заходів (програм, дій);

– для забезпечення гуманістичної функції освіти, виконання якої забезпечить створення комфортних умов для самореалізації й самоствердження особистості, задоволення її інтелектуальних і духовних потреб та особистої свободи, захисту прав дитини, поваги до неї та визнання її гідності, подальший розвиток якої визначають соціальні, організаційно-технологічні, психолого-педагогічні чинники, створити в закладах загальної середньої та позашкільної освіти сприятливе освітньо-виховне середовище, у якому збільшаться показники успішності формування базових компетентностей, зросте мотивація до пізнавально-практичної та творчої діяльності підлітків, вони оволодіють методами самопізнання, саморегуляції, саморозвитку в естетичному вихованні.

ЛІТЕРАТУРА

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Офіційний вісник України. (The state standard of basic and complete general secondary education. Official Bulletin of Ukraine) (2011). (№ 33. Р. 1378).

- Закон України «Про загальну середню освіту» (*Law of Ukraine "On general secondary education"*) (2018). Retrieved from: [URL:http://zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
- Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "About Education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; <https://kodeksy.com.ua>
- Закон України «Про позашкільну освіту» (*Law of Ukraine "On out-of-school education"*). (2004). Retrieved from: [URL:https://zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua).
- Конституція України (*Constitution of Ukraine*) (1991). Retrieved from: [URL:https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-14](https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-14).
- Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (*Concepts of education of children and youth in the national education system*) (2015). Retrieved from: [URL:https://studfiles.net/preview/2041030/page:6/](https://studfiles.net/preview/2041030/page:6/).
- Концепція «Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (*The concept of the New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform*) (2016). Retrieved from: [URL:http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html).
- Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України (*The concept of artistic and aesthetic education of pupils in secondary schools. Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine*) (2004) (№ 10. pp. 4-9).
- Навчальна програма «Мистецтво» для 5-9 класів (розробники: Л. Масол та ін.). (*Art curriculum for grades 5-9 (by L. Masol and others)*) (2017). Retrieved from: [URL:https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56132/](https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56132/).
- Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Освіта України (*National Program for the Education of Children and Student Youth in Ukraine. Education of Ukraine*) (2004). (№ 94. pp. 6–10). Retrieved from: [URL:https://uazakon.com/doc](https://uazakon.com/doc).
- Національна рамка кваліфікацій (*National Qualifications Framework*) (2018). Retrieved from: [URL:https://zakon.rada.gov.ua/lawsnatsionalna-ramka-kvalifik](https://zakon.rada.gov.ua/lawsnatsionalna-ramka-kvalifik).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (*National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021*) (2012). Retrieved from: [URL:http://mon.gov.ua](http://mon.gov.ua).
- Позашкільна освіта в Україні. Нормативно-правові акти (*Extracurricular education in Ukraine. Legal acts*) (2019). Retrieved from: [URL:https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/normativna-baza-pozashkilnoyi-osviti-ta-vihovnoyi-roboti/](https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/normativna-baza-pozashkilnoyi-osviti-ta-vihovnoyi-roboti/).
- [Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя](#) (*Recommendations from the European Parliament and the Council of Europe on building key competences for lifelong learning*) (2019). Retrieved from: [URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/).
- Серих, Л. В. (2013). Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 376-387 (Sierykh, L. V. (2013). Interaction of secondary schools and out-of-school education in aesthetic education of teenagers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (33), 376-387).

РЕЗЮМЕ

Серых Лариса. Нормативно-методические основы взаимодействия учреждений общего среднего и внеурочного образования в эстетическом воспитании подростков.

В статье раскрыто основу концепции взаимодействия учреждений общего среднего и внешкольного образования в эстетическом воспитании подростков. Первым уровнем концепции является мегауровень, основные структурные элементы которого и рассмотрены в статье.

К мегауровню концепции принадлежат социальная, демографическая составляющая, система общественных отношений, законодательная, нормативная база исследования, положения, концепции, нормативные и методические документы, которые действуют в условиях взаимодействия учреждений общего среднего и внешкольного образования и прямо и косвенно влияют на развитие эстетической воспитанности подростков.

Ключевые слова: взаимодействие, учреждения общего среднего образования, учреждения внешкольного образования, мегауровень исследования, подростки, эстетическое воспитание.

SUMMARY

Sierykh Larisa. Normative-methodological basis of interaction of institutions of general secondary and out-of-school education in aesthetic education of teenagers.

The article describes the basis of the concept of interaction between institutions of general secondary and out-of-school education in the aesthetic education of adolescents. The first level of the concept is mega-level, the main structural elements of which are discussed in the article.

Concepts include the social component, the system of social relations, the demographic component, the legislative, normative base of research, provisions, concepts, normative and methodological documents, which operate in the conditions of interaction of institutions of general secondary and out-of-school education and directly and indirectly influence development of aesthetic education of teenagers.

Using theoretical methods: analysis, generalization and comparison of different normative-methodological acts, the content of the basic principles of out-of-school education and general secondary education in aesthetic education of teenagers was found out. Organization of interaction of secondary and out-of-school education in the aesthetic education of teenagers is based on the results of the analysis of their practical and aesthetic activities and takes into account the components of aesthetic education: emotional, informational, communicative.

In the interaction of secondary and out-of-school education in the aesthetic education of teenagers the methodological basis is integration of knowledge in the field of aesthetics, pedagogy, ethics, psychology, theories of aesthetic education.

The regulatory framework of the study is considered in detail. This made it possible to expand content of basic principles of out-of-school and general secondary education in accordance with orientation of the specifics of educational activities offered today by general secondary and out-of-school education and to highlight the content and scope of educational concepts, provisions, phenomena that are interrelated.

Based on the above mentioned it can be argued that the invariant of process of interaction of secondary and out-of-schools education in the aesthetic education of teenagers is aesthetic activity of teenagers, is carried out primarily in diverse social creativity.

Key words: interaction, mega-level, secondary schools, out-of-school education, aesthetic education, teenagers.

Оксана Скоробагатська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5072-5195

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/123-134

МЕТОДИКА ПОЗИТИВНОГО ТА НЕГАТИВНОГО ПІДКРІПЛЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто теоретичні положення методики позитивного та негативного підкріплення в контексті педагогічної психології. Проаналізовано сутність позитивного та негативного підкріплення в контексті біхевіористичного підходу. Розглянуто сутність закону ефекту Е. Торндайка; модель оперантної поведінки Б. Скіннера. Розглянуто специфіку та відмінність між термінами «заохочення» та «покарання», з одного боку, та «позитивне» і «негативне підкріплення», з іншого. З'ясовано різновиди підкріплення: позитивне заохочення, позитивне покарання, негативне заохочення, негативне покарання. Проаналізовано типові методи аверсивного контролю. З'ясовано особливості використання методики позитивного підкріплення у процесі навчання та виховання.

Ключові слова: біхевіористична психологія, поведінка, навчання, позитивне підкріплення, негативне підкріплення, підкріплюючі стимули.

Постановка проблеми. Сучасна українська освітня система знаходиться у процесі трансформації, тому пошук нових підходів до особистості учня, що можуть покращити ефективність навчання й виховання, є досить актуальним. Традиційно у шкільній сфері навчання найчастіше використовуються такі мотиваційні методи, як заохочення, покарання, стимулювання. Але, на наш погляд, сучасним учителям не вистачає володіння методикою позитивного підкріплення, що має особливий, досить ефективний формувальний вплив на поведінку дитини. Превалювання в навчальному процесі похвали або звинувачень більше стимулює амбіції, пресингує самооцінку дитини, змушує до рефлексії, але відстрочує можливість миттєвого підкріплення бажаної інтелектуальної та емоційної активності учня. Позитивне підкріплення – це один із успішних виховних прийомів, за допомогою якого можна стимулювати певний тип поведінки, зберігаючи гуманний стиль виховання та навчання. Отже, методика позитивного й негативного підкріплення заслуговує на актуалізацію в умовах смислового та методичного оновлення освітньої сфери.

Аналіз актуальних досліджень. Теорію оперантного обумовлення розробляли Е. Торндайк, Б. Ф. Скіннер. Методику підкріплення досліджували А. Бандура, Дж. Роттер. Різні аспекти педагогічного стимулювання розглядались такими вченими, як А. Ахметов, О. Вінтер, Р. Гумеров, Г. Рушникова, О. Осипова, О. Стурова, В. Тарасюк, О. Орлов,

З. Палюх, М. Стельмахович та ін. Формування мотивації навчання досліджувалося О. Гребенюком, О. Кормінім, А. Марковою та ін.

Метою статті є аналіз теоретичних положень методики позитивного та негативного підкріплення в контексті педагогічної психології.

Методи дослідження – аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців щодо проблеми методики позитивного та негативного підкріплення у процесі навчання та виховання.

Виклад основного матеріалу. У сучасній українській освіті дуже важливою є проблема мотивування до навчання. Як посилити внутрішню мотивацію? Як створити таку атмосферу, у якій би джерело інтелектуальної та емоційної енергії не виснажувалося, а наповнювалося? Гуманістична психологія наполягає на уважному ставленні до кожної особистості, на пошуку нових ефективних підходів до організації процесу навчання. Одним із методів оптимізації процесу навчання є метод позитивного підкріплення.

Поняття «підкріплення» прийшло з біхевіористичної психології. Теорія підкріплення Б. Скіннера покладається на наукові висновки Е. Торндайка, який розробив об'єктивну, механістичну теорію навчання.

У результаті проведених досліджень Е. Торндайк сформулював Закон ефекту: будь-яка дія, що викликає в даній ситуації задоволення, асоціюється з даною ситуацією, і коли вона виникає знову, поява цієї дії стає більш імовірною, ніж раніше (Пузиревич, 2014). Навпаки, будь-яка дія, що викликає дискомфорт, відокремлюється від даної ситуації, а тому, коли вона виникає знову, поява певної дії стає менш імовірною. Треба підкреслити важливу особливість результатів наступних досліджень Е. Торндайка: заохочення реакції дійсно призводить до її зміцнення, але покарання не дає очевидного негативного результату для проведення паралелі. Саме це спонукало Е. Торндайка переглянути закон ефекту, щоб зробити більший акцент на заохочення, ніж на покарання.

Другу, важливу в контексті нашого дослідження, особливість підходу Е. Торндайка висловлено в Законі вправи, згідно до якого стверджується, що в кожній конкретній ситуації будь-яка реакція починає асоціюватися з цією ситуацією (Пузиревич, 2014). Чим частіше реакція проявляється в тій чи іншій ситуації, тим тісніше стає асоціативний зв'язок. І навпаки, якщо реакція протягом тривалого часу не практикується, то асоціативний зв'язок слабшає. Інакше кажучи, повторення відповідної реакції в конкретній ситуації призводить до її посилення. Пізніше Е. Торндайк (Пузиревич, 2014) переконався в тому, що сприятливі наслідки реакції (тобто ситуація, яка приносить задоволення) є більш ефективними, ніж просте багаторазове повторення. Закон готовності стверджує, що вправи змінюють готовність організму до проведення нервових імпульсів. Закон асоціативного зсуву доводить, що якщо при одночасній дії подразників один із них викликає реакцію, то інші набувають здатності викликати ту саму реакцію.

Експериментальні роботи Е. Торндайка суттєво вплинули на наукові погляди Б. Скіннера (Пузиревич, 2014).

Американський психолог Б. Ф. Скіннер (1986) сформулював концепцію оперантного обумовлення після багаторічних експериментів на тваринах, проведених ним в університеті Гарварда. Оперантне навчання ґрунтується на оперантній поведінці – способах дії, що впливають на оточення, яким керують безпосередні наслідки цієї поведінки, на протигагу респондентній поведінці, якою керує попередній стимул (Зейгарник, 1986).

Б. Скіннер (1986) довів, що поведінка, яка має позитивні наслідки – повторюється, а поведінка, яка має негативні наслідки, скоріше всього не повторюється. Ключовою структурною одиницею підходу Б. Скіннера (1986) є реакція – зовнішня частина поведінки, яку можна пов'язати з подіями навколишнього середовища. Оперантна поведінка визначається подіями, які слідує за реакцією. Тобто за поведінкою йде слідство, і природа цього слідства змінює тенденцію організму повторювати дану поведінку в майбутньому (Молчанов, 201, с. 27-38).

Наприклад, катання на велосипеді, гра на гітарі, читання книги або малювання – це зразки оперантів, що контролюються результатами, які слідує за відповідною поведінкою. Якщо наслідки сприятливі для організму, тоді ймовірність повторення операнта в майбутньому посилюється. І, навпаки, якщо наслідки реакції несприятливі й не підкріплені, тоді ймовірність отримати оперант зменшується. Б. Скіннер (1986) вважав, що оперантна поведінка є характерною для повсякденного навчання. Сутність процесу навчання – це встановлення зв'язків (асоціацій) реакцій із подіями зовнішнього середовища. Оскільки поведінка, як правило, носить оперантний характер, то найбільш ефективним підходом у контексті педагогічної психології є вивчення обумовлення і згасання оперантної поведінки (Б. Скіннер, 1986).

За Б. Скіннером (1986), підкріпити поведінку означає здійснити маніпуляцію, яка змінить імовірність цієї поведінки в майбутньому. Особливий інтерес ученого був зосереджений, в основному, на вивченні особливостей реакцій та їх зв'язків із підкріпленнями, а також на вивченні режимів підкріплення. Управління поведінкою здійснюється через вибір типу реакції, яку необхідно підкріпити й визначення ступеня ймовірності її повторної появи. Швидкість, із якою оперантна поведінка набувається і зберігається, залежить від режиму застосовуваного підкріплення (певний часовий інтервал або певний інтервал реакцій) (Фурманов, 2012).

Виділяють два типи підкріплення – первинне і вторинне. Первинне підкріплення – це будь-яка подія або об'єкт, що самі по собі володіють підкріплювальними властивостями. Таким чином, вони не вимагають попередньої асоціації з іншими підкріпленнями, щоб задовольнити біологічну потребу. Первинні підкріплюючі стимули для людей – це їжа, вода,

фізичний комфорт, їх ціннісне значення для організму не залежить від навчання. Вторинне, чи засвоєне підкріплення, – це будь-яка подія або об'єкт, які набувають властивості здійснювати підкріплення за допомогою тісної асоціації з первинним підкріпленням, обумовленим минулим досвідом організму. Прикладами загальних вторинних підкріплюючих стимулів у людей є гроші, увага, уподобання та хороші оцінки (Пузиревич, 2014).

Логічним розширенням принципу підкріплення є те, що поведінка, посилена в одній ситуації, з великою часткою ймовірності повториться, коли організм зіткнеться з іншими ситуаціями, що нагадують її. У теорії Б. Скіннера визначається поняття «генералізації стимулів», що по суті реалізується як тенденція підкріпленої поведінки поширюватися на безліч подібних ситуацій. Узагальнення стимулу може бути результатом неприємного життєвого досвіду. Характерним для умовного підкріплення є також те, що воно генералізується, якщо об'єднується з більш ніж одним первинним підкріпленням (Скіннер, 1986).

Особливий клас генералізованих умовних підкріплюючих стимулів, що визначають складну систему міжособистісних відносин – це соціальні підкріплюючі стимули. Це може бути увага, похвала, соціальне схвалення, прихильності, підпорядкування собі інших тощо. Ці стимули часто діють дуже складно, але вони є важливими для людської поведінки в різноманітних ситуаціях.

Наприклад, увага і схвалення від Значимого іншого – батьків, учителя, начальника, коханого – для багатьох людей є особливо ефективним генералізованим умовним стимулом. Б. Скіннер (1986) вважав, що умовні підкріплюючі стимули дуже важливі в контролі поведінки людини. Він також відзначав, що кожна людина проходить унікальну науку навчання, тому варіації в поведінці різних людей, підтримані як позитивними, так і негативними умовними підкріплюючими стимулами, нескінченні (Пузиревич, 2014).

У поведінковій психології розрізняють два види підкріплень: позитивне (приємний стимул, який слідує за бажаною реакцією, підсилює її чи підтримує на тому ж рівні, тобто підвищує ймовірність її повторення) та негативне (неприємний стимул, усунення якого підсилює бажану реакцію). Разом із тим, існує і безліч способів підкріплення. До найбільш розповсюджених належать заохочення (пред'явлення приємних стимулів) і покарання (пред'явлення неприємних стимулів).

Слід указати на відмінності між термінами «заохочення» та «покарання», з одного боку, й «позитивне» та «негативне підкріплення» – з іншого. Термін «заохочення» може використовуватися синонімічно з терміном «позитивний підкріплюючий фактор», тобто подія, яка збільшує ймовірність тієї чи іншої форми поведінки, якщо вона йде за цією формою поведінки. Однак покарання – це не те ж саме, що негативний підкріп-

люючий фактор. Важливо розуміти, що термін «негативне підкріплення» означає припинення небажаних подій, наступних за тією або іншою формою поведінки; як і позитивне підкріплення, воно збільшує ймовірність відповідної форми поведінки. Покарання ж має протилежний ефект: воно зменшує ймовірність певної поведінки. Покарання також може бути як позитивним (вплив неприємного стимулу), так і негативним (позбавлення позитивного стимулу). Підкріплення посилює реакцію, покарання – послаблює її.

Таким чином, у практиці виховання найчастіше використовуються чотири різновиди підкріплення:

1) позитивне заохочення – слідом за бажаною реакцією дитини слідує приємний підкріплюючий стимул;

2) позитивне покарання – якщо за небажаною реакцією слідує неприємний підкріплюючий стимул;

3) негативне заохочення – неприємний підкріплюючий стимул усувається після отримання бажаної реакції;

4) негативне покарання – приємний стимул усувається після тієї чи іншої небажаної реакції людини (Молчанов, 2011).

Науковці стверджують, що покарання може зняти небажану реакцію, але в нього є кілька недоліків. По-перше, його ефект не настільки передбачуваний, як ефект заохочення. Заохочення несе в собі приховане повідомлення: «Повтори те, що ти вже зробив!», а покарання: «Припини!», але при цьому не пропонується альтернатива. У результаті людина може замінити реакцію на ще менш бажану. По-друге, побічні результати покарання можуть виявитися шкідливими, тобто мати негативні психологічні та соціальні наслідки. Важливо пам'ятати, що покарання часто веде до антипатії або страху перед людиною, яка карає (батьком, учителем або начальником) та перед самою ситуацією (будинком, школою або місцем роботи), де відбувалося покарання. До того ж, вкрай суворе покарання може викликати агресивну поведінку, що є ще більш небажаною. Це застереження не означає, що покарання ніколи не повинно застосовуватися: воно може ефективно усувати небажану реакцію, якщо інша реакція винагороджується (Фурманов, 2012).

При вивченні позитивного підкріплення вчені відкрили, що різні способи нагородження впливають на час, необхідний для засвоєння нової поведінки, та ступінь збереження поведінки. Ці різні зразки називаються розкладом підкріплення і визначають час для позитивного підкріплення. Основні типи режиму підкріплення включають нагородження бажаної поведінки кожен раз, коли вона має місце: наприклад, похвала за правильно виконане завдання. Даний тип підкріплення є досить ефективним і застосовується на початковому етапі навчання, але стає марним, непрактичним у тривалому процесі: бажана поведінка припиняється майже негайно, якщо підкріплення не продовжується.

Альтернативний варіант – частковий режим підкріплення припускає нагородження бажаної поведінки з певними перервами, а не кожен раз, коли вона зустрічається. За частковим режимом бажана поведінка може нагороджуватися більш часто для натхнення поведінки на початку навчального процесу і менш – пізніше. Існує чотири типи часткових режимів підкріплення:

1) фіксований інтервал підкріплення застосовується через кожні X хвилин;

2) фіксований коефіцієнт підкріплення, коли посилювач забезпечується після фіксованої кількості повторень бажаної поведінки, а не згідно з фіксованим розкладом часу;

3) змішаний інтервал підкріплення, коли посилювач устанавлюється по випадковому розкладу навколо деякого середнього періоду часу;

4) змішаний коефіцієнт підкріплення, коли підсилення використовується після випадкової кількості повторень бажаної поведінки;

5) безперервне підкріплення, коли підкріплення відбувається після кожного відгуку (Завадський, 2001).

З точки зору Б. Скіннера (1986), поведінка людини також контролюється аверсивними (неприємними чи больовими) стимулами. Два найбільш типових методів аверсивного контролю – це покарання й негативне підкріплення. Б. Скіннер (1986) зазначав, що при покаранні відбувається аверсивна подія, пропорційна реакції. На відміну від покарання, негативне підкріплення – це процес, у якому здійснюється усунення аверсивного стимулу, умовного чи безумовного (Пузиревич, 2014).

Будь-яка поведінка, яка перешкоджає або не призводить до появи аверсивного стимулу частіше повторюється і стає негативно підкріпленою. Неприємні події можуть використовуватися при навчанні новим реакціям, наприклад «реакції втечі». Організм може навчитися реагувати так, щоб припинити неприємну подію. Це називається «навчанням уникненню подій». Інший спосіб боротися з неприємними умовами – навчитися уникати їх, тобто поводитися так, щоб запобігти їх появі. Це називається навчанням запобіганню подій. Навчання уникненню часто передує навчанню запобігати події.

Б. Скіннер боровся з використанням всіх форм контролю поведінки, заснованих на аверсивних стимулах, він вважав, що використання аверсивних стимулів має обмежену ефективність. Оскільки покарання може тимчасово пригнічувати небажану або неадекватну поведінку, основним запереченням Б. Скіннера (1986) було те, що поведінка, за якою слідувало покарання, швидше за все знову з'явиться там, де відсутній той, хто може покарати. Тобто, поведінка, за яку покарали, може знову з'явитися після того, як зникне ймовірність бути покараним.

Замість аверсивного контролю поведінки Б. Скіннер (1986) рекомендував позитивне підкріплення як найбільш ефективний метод для усунення небажаної поведінки. Він доводив, що, оскільки позитивні підкріплюючі стимули не дають негативних побічних явищ, пов'язаних із аверсивними стимулами, вони більш придатні для формування поведінки людини.

Досить важливий внесок у вивчення проблеми позитивного та негативного підкріплення зроблено сучасною американською дослідницею, біологом-біхевіористом Карен Прайор. Її праця представляє ефективну методичну платформу для будь-якого вчителя, тренера, або просто людини, що бажає покращити процес навчання в будь-якій галузі.

К. Прайор (2015) зазначає, що відносно один до одного люди постійно застосовують негативне підкріплення: суворий погляд, похмурі брови, несхвальне зауваження. Деякі застосовують негативне підкріплення занадто часто. Життя деяких дітей, подружжя і навіть батьків являє собою постійне щоденне намагання вести себе так, щоб уникнути негативних підкріплень від тих, кого вони люблять. Занадто часте застосування негативного підкріплення, не скомпенсоване можливістю позитивного підкріплення, може призвести до появи небажаних рис особистості: можливо страху і люті, що створюються покаранням, а також боязкості, невпевненості в собі, тривожності. Якщо вихователь не хоче, щоб дитина, яка дуже старається не викликати його незадоволення, не стала емоційно неповноцінною, вона повинна мати успішний досвід у наданні вихователю задоволення (Прайор, 2015).

Навіть серед дорослих той керівник, офіцер або тренер, який хоче вдосконалення підлеглих і при цьому в основному висловлює незадоволення, міг би добитися кращих результатів, якби поряд із цим існувала також можливість позитивного підкріплення. Навчені досвідом дорослі можуть витерпіти велику кількість негативних підкріплень, але навіть і вони стають похмурими, якщо, крім цього, вони нічого не отримують. Поєднання позитивного й негативного підкріплення є набагато ефективнішим (Прайор, 2015).

Єдиний випадок, коли негативне підкріплення краще будь-якого позитивного підходу, це коли ми маємо справу зі свідомим і навмисним відхиленням поведінки. Секрет застосування негативного підкріплення полягає в тому, щоб навчитися припиняти його, коли поведінка суб'єкта покращилася хоч трошки. Деякі матері і вчителі роблять це інтуїтивно правильно.

Другий секрет застосування негативного підкріплення полягає в упевненості в тому, що суб'єкт сприймає його як наслідок власних дій, а не довільну дію того, хто впливає (виховує).

К. Прайор (2015) підкреслює, що здебільшого люди не використовують закони позитивного підкріплення, або застосовують їх невірно. Принципово усвідомлювати, що навчання з підкріпленням – це зовсім не система нагород і покарань. Але ж нагороди та покарання приходять зазвичай через тривалий

час після того, як дію скоєно. А підкріплення – «позитивне» чи «негативне» – відбувається саме під час поведінки, на яку треба впливати. Досить важлива рекомендація: підкріплення буде змінювати поведінку тільки тоді, коли дається у правильно обраний момент.

К. Прайор (2015) пояснює правила теорії підкріплення таким чином, щоб ними можна було безпосередньо користуватися на практиці. Якщо людина в процесі навчання відчуває приємні емоції – радість від пізнання, упевненість у своїх силах, допитливість, що підтримується вчителем, душевну теплоту, інтелектуальне піднесення, – то формується позитивне ставлення до навчання. Якщо превалюють негативні емоції – страх помилки, невпевненість у собі, постійна критика з боку вчителя, заниження самооцінки, душевна пригніченість, то людина «навчається» *не любити* процес навчання, тому що на внутрішньому рівні вона буде відторгати негативно забарвлену емоційну атмосферу.

Найголовнішим у навчанні з підкріпленням є те, що ми можемо підкріпити тільки ту поведінку, яка здійснюється. Тобто, якщо реалізується певний поведінковий прояв, то ми можемо його закріпити позитивним підкріпленням.

Сутність позитивного підкріплення полягає не лише в тому, щоб той, хто його отримує, відчував позитивні емоції та в результаті хотів би повторити підкріплювану поведінку. К. Прайор (2015) підкреслює, що підкріплення – це ще й інформація, яка повідомляє суб'єкту, що саме він зробив вірно. У процесі навчання чомусь новому інформаційна частина підкріплення стає особливо важливою, іноді навіть важливіше за саме підкріплення. Не так важливо, яким чином буде організовано підкріплення, важливо, щоб учневі було зрозуміло, що в даний момент він зробив те, що потрібно.

К. Прайор (2015) вважає, що іноді і дітей вчителі та батьки підкріплюють дуже рано, перебуваючи під неправдивим враженням, ніби вони їх підбадьорюють. Насправді, при цьому вони підкріплюють тільки спроби, а не конкретну завершену дію. Підкріплення поведінки, яка ще не здійснилася (подарунками, обіцянками, компліментами) – не підкріплює цю поведінку, підкріплює тільки спроби.

Важливо, що й з негативним підкріпленням потрібно бути досить точним у часі реалізації: якщо негативне підкріплення не припиняється в момент досягнення бажаних результатів, то воно вже не є підкріпленням, не несе інформації й просто стає «шумом». Те ж відбувається і з людьми, яких постійно критикують батьки, начальство або вчителі.

К. Прайор (2015) виокремила десять правил, що управляють процесом вироблення певної поведінки:

1. Треба підвищувати критерій невеликими градаціями, щоб у суб'єкта завжди була реальна можливість виконати потрібне й отримати підкріплення.

2. У конкретний проміжок часу необхідно відпрацьовувати що-небудь одне, не намагатися формувати поведінку за двома критеріями одночасно.

3. Перш ніж збільшувати або підвищувати критерій, треба користуватися підкріпленням поточного рівня відповіді, тобто підкріплювати будь-яке виконання цієї дії, наявної в даний момент.

4. Вводячи новий критерій, треба тимчасово ослабити старі критерії.

5. Завжди необхідно бути попереду тих, кого навчають: повністю планувати свою програму вироблення так, щоб у разі раптового успіху учня, учитель (тренер) знав, що слід підкріплювати далі.

6. Не можна міняти тренерів на «середині річки». Отже, може бути декілька інструкторів, але треба дотримуватися однієї програми вироблення на кожний з типів поведінки.

7. Якщо одна процедура вироблення не приносить успіху, треба знайти іншу, існує стільки ж способів добитися потрібної поведінки, скільки інструкторів, здатних їх придумати.

8. Не можна закінчувати тренування без позитивного підкріплення: це за ефектом відповідає покаранню.

9. Якщо навичка погіршується, треба швидко повторити увесь процес вироблення з серією легких підкріплень.

10. Треба закінчувати, по можливості, кожне тренування на високій ноті (Прайор, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Знання принципів позитивного підкріплення дозволяє поліпшити комунікацію в різних сферах життя, і перш за все, у навчанні та самонавчанні. Навчаючись із бажанням і задоволенням, можна подолати безліч перешкод за допомогою внутрішніх резервів, доступ до яких можливий лише через радість. Людина – істота яка навчається, і прагнення пізнавати є однією з найбільш нагальних її потреб. Так що найважливіше – не погасити той вогник цікавості, подиву й радості, яким супроводжується навчання всього нового, і намагатися підтримувати його протягом усього процесу навчання.

Підводячи підсумки, необхідно сказати, що методика позитивного підкріплення має великий ресурс у формуванні бажаної, сприятливої поведінки, у навчанні новим навичкам у всіх галузях творчої людської активності. Позитивне підкріплення є перспективним напрямом ненасильницького гуманного навчання. Дослідницької уваги заслуговує вивчення особливостей застосування даної методики в європейських альтернативних школах як феномена сприяння конкретному учневі в становленні повноцінної й цілісної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

Зейгарник, Б. В. (1986). *Патопсихология*. Москва: Изд-во МГУ (Zeigarnik, B. (1986). *Pathopsychology*. Moscow: Moscow State University.

- Завадський, Й. С. (2001). *Менеджмент*. Т. 1. Київ: Вид-во Європ. ун-ту (Zavadskyi, Y. S. (2001). *Management*. Vol. 1. Kyiv).
- Кредісов, А. І., Панченко, С. Г., Кредісов, В. А. (1999). *Менеджмент для керівників*. Київ: Т-во «Знання» (Kredisov, A. I., Panchenko, S. G., Kredisov, V. A. (1999). *Management for executives*. Kyiv: Knowledge Company).
- Майленова, Ф. Г. (2011). *Влияние эмоций на качество обучения. Принцип позитивного подкрепления. Биоэтика и гуманитарная экспертиза* (Вып. 5). Москва (Mailenova, F. G. (2011). *The influence of emotions on the quality of learning. The principle of positive reinforcement. Bioethics and humanitarian expertise* (Issue 5). Moscow).
- Молчанов, А. С. (2011). *Технология управления поведением по Б. Ф. Скиннеру. Педагогика и психология в высшем медицинском образовании, 1, 27-38* (Molchanov, A. S. (2011). *Behavior Management Technology by B. F. Skinner. Pedagogy and psychology in higher medical education, 1, 27-38*).
- Молчанов, А. С. (2011). *Бихевиористский подход в образовании. Педагогика и психология в высшем медицинском образовании, 1, 38-47* (Molchanov, A. S. (2011). *A behaviorist approach to education. Pedagogy and psychology in higher medical education, 1, 38-47*).
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (Ред.). (1990). *Психология*. Москва: Политиздат (Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G. (Eds.). (1990). *Psychology: A Dictionary* (2nd ed.). Moscow).
- Прайор, К. (2015). *Не рычите на собаку! Книга о дрессировке людей, животных и самого себя!* Москва: Эксмо (Pryor, K. (2015). *Don't yell at the dog! A book about training people, animals and yourself!* Moscow: Exmo).
- Пузиревич, Н. Л. <http://elib.bspu.by/handle/doc/3527> (Puzyrevych, N. L. <http://elib.bspu.by/handle/doc/3527>).
- Фурманов, И. А. (2012). *Психология активности и поведения* <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/92170/1/Furmanov.pdf> (Furmanov, I. A. (2012). *Activity and behavior psychology* <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/92170/1/Furmanov.pdf>).
- Скиннер, Б. Ф. (1986). *Оперантное поведение. История зарубежной психологии, 60-95*. Москва (Skinner, B. F. (1986). *Operant behavior. History of foreign psychology, 60-95*. Moscow).

РЕЗЮМЕ

Скоробагатская Оксана. Методика положительного и отрицательного подкрепления в педагогической психологии.

В статье рассмотрены теоретические положения методики положительного и отрицательного подкрепления в контексте педагогической психологии. Проанализирована сущность положительного и отрицательного подкрепления в контексте бихевиористского подхода. Рассмотрена сущность закона эффекта Э. Торндайка; модель оперантного поведения Б. Скиннера. Рассмотрена специфика и отличие между терминами «поощрение» и «наказание», с одной стороны, и «положительное» и «отрицательное подкрепление» – с другой. Выделены разновидности подкрепления: положительное поощрение, положительное наказание, отрицательное поощрение, отрицательное наказание. Проанализированы типичные методы аверсивного контроля. Выявлены особенности использования методики положительного подкрепления в процессе обучения и воспитания.

Ключевые слова: бихевиористская психология, поведение, обучение, положительное подкрепление, отрицательное подкрепление, подкрепляющие стимулы.

SUMMARY

Skorobahatska Oksana. Methodology of positive and negative reinforcement in pedagogical psychology.

The article deals with theoretical provisions of the methodology of positive and negative reinforcement in the context of pedagogical psychology. The essence of positive and negative reinforcement in the context of the behavioral approach is analyzed. The peculiarities of the methodology use of positive reinforcement in the process of education and upbringing have been found out.

Nowadays the problem of motivation to study is very important in the education and training sphere of Ukraine. One method of optimizing the learning process is the positive reinforcement method.

The concept of “reinforcement” came from behavioral psychology. B. Skinner’s theory of reinforcement relies on the scientific findings of E. Thorndike, who developed an objective, mechanistic theory of teaching.

As the studies result, E. Thorndike formulated the Law of Effect: any action that causes pleasure in a given situation is associated with given situation, so that when it occurs again, the occurrence of this action becomes more probable than before. On the contrary, any action that causes discomfort is separated from the situation, so that when it occurs again, the occurrence of a certain action becomes less likely. It is important to emphasize the important feature of the results of the E. Thorndike’s following studies: encouraging reaction leads to its strengthening, but the punishment does not give the obvious negative result for drawing a parallel.

E. Thorndike’s experimental works significantly influenced B. Skinner’s scientific views. The American psychologist, the founder of the operant learning theory, B. Skinner proved that behavior that had positive consequences – was repeated, and behavior that had negative consequences, most likely did not repeat. A key structural unit of B. Skinner’s approach is response – an external part of behavior that can be associated with environmental events. Operant behavior is determined by the events that follow a reaction. That is, the behavior is followed by an investigation, and the nature of this investigation changes the body’s tendency to repeat this behavior in the future.

Behavior management is done by choosing the type of reaction that needs to be reinforced and determining the degree of likelihood of its recurrence. The rate at which operant behavior is acquired and stored depends on the mode of reinforcement used (a certain time interval or a certain reaction interval).

The logical extension of the reinforcement principle is that the behavior reinforcement in one situation is likely to recur when the body encounters other situations that resemble it. B. Skinner’s theory defines the concept of “stimuli generalization”, which is essentially realized as a tendency of reinforcement behavior to extend such situations.

A special class of generalized conditional reinforcement incentives that define a complex system of interpersonal relationships is social reinforcement incentives. It can be attention, praise, social approval, commitment, subordination to others and more. These incentives are often very difficult, but they are important for human behavior in a variety of situations. In behavioral psychology, there are two types of reinforcement: positive (a pleasant stimulus that follows a desired response, enhances or maintains it at the same level, increases the likelihood of its recurrence) and negative (an unpleasant stimulus, which eliminates the desired response).

The differences between the terms “encouragement” and “punishment”, on the one hand, and “positive” and “negative reinforcement” – on the other, should be noted. The term “promotion” can be used synonymously with the term “positive reinforcement factor”.

However, punishment is not the same as a negative reinforcement factor. It is important to understand that the term “negative reinforcement” means cessation of unwanted events following one form or another; as well as positive reinforcement; it increases the likelihood of appropriate behavior. Punishment has the opposite effect: it reduces the likelihood of certain behavior. Reinforcement enhances reaction, punishment weakens it.

From B. Skinner’s point of view, human behavior is also controlled by aversive stimuli. The two most common methods of aversive control are punishment and negative reinforcement. When punished, aversive event occurs, proportional to the reaction. Unlike punishment, negative reinforcement is the process by which the aversive stimulus, conditional or unconditional, is eliminated.

A very important contribution to the study of the problem of positive and negative reinforcement was made by a contemporary American researcher, behavioral biologist Karen Pryor. Its designs represent an effective methodological platform for any teacher, trainer, or simply a person who wants to improve the learning process in any sphere.

Therefore, learning with desire and pleasure can be overcome by many obstacles through internal reserves, which can only be accessed through joy. Man is a learning being, and the desire to know is one of his most pressing needs. So, the most important thing is not to extinguish that curiosity flame, wonder and joy that accompanies learning everything new, and to try to support it throughout the learning process.

Key words: *behavioral psychology, behavior, training, positive reinforcement, negative reinforcement, reinforcing incentives.*

УДК 373.24

Тетяна Шупик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0741-4535

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/134-145

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність використання казки як засобу творчого розвитку старших дошкільників.

З цією метою у статті з’ясовано вплив казки на творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку, розкрито особливості впливу казки на здатність дитини фантазувати, розвиток творчого мислення, мовленнєво-комунікативних здібностей, уяви, на розкриття внутрішнього світу дитини. Казка має велике значення і в процесі різнобічного – психічного, розумового, емоційного, мовленнєвого і, зокрема, творчого – розвитку дитини, адже спроможна позитивно впливати на мислення та мовлення, викликати позитивні емоції, пробуджувати дитячу уяву та фантазію.

Ключові слова: *казка, творчий розвиток, старші дошкільники, вихователь, заклад дошкільної освіти, творчі здібності дитини, казкотворчість, казкотворення.*

Постановка проблеми. Кожен народ протягом століть формував свою, властиву лише йому, систему виховання, критеріями ефективності якої виступають загальна культура, освіченість, духовність нації. В основі української системи виховання лежить давня педагогічна традиція нашого

народу, важливим складником якої є широке застосування казки як засобу різнобічного виховання та розвитку дитини.

Ураховуючи особливості становлення особистості в дошкільному віці, сучасні вихователі надають важливого значення казці як ефективному психолого-педагогічному засобу впливу на виховання дітей, адже казка несе в собі потужний поштовх приємних емоцій, які супроводжуються виховним змістом у вигляді позитивного прикладу для наслідування. Вона в різних формах передає дітям народну мудрість, загальнолюдські цінності, формує її моральні почуття, ціннісні орієнтири, інтереси й потреби тощо.

Казка має велике значення і в процесі різнобічного – психічного, розумового, емоційного, мовленнєвого і, зокрема, творчого – розвитку дитини, адже спроможна позитивно впливати на мислення та мовлення, викликати позитивні емоції, пробуджувати дитячу уяву та фантазію.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз досліджень (Р. Кондратенко, В. Моляко, В. Сухомлинський та ін.) засвідчив, що питання творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку інтенсивно вивчаються науковцями. Зокрема, акцентується увага на дитячій творчості, яка визначається як уміння дитини передавати власні думки, почуття, стан, настрій, фантазії. У вітчизняній літературі вивчення особливостей проявів та умов формування дитячої творчості розглядаються як важлива проблема психолого-педагогічної науки. Розвиток дитячої творчості, а відтак, формування творчої особистості дитини, потребує трансформації освітнього процесу, стимулювання різноманітних творчих проявів дитини в дошкільному віці, навчання її самостійно творити. Дослідженням ролі казки в роботі з дітьми на сьогодні займаються М. Поваляєва, Д. Соколов, О. Зацірінська, С. Черняєва і багато інших науковців.

Водночас, маємо констатувати відсутність цілеспрямованих досліджень у галузі творчого розвитку старших дошкільників засобами казки, що й визначило тему нашої наукової розвідки.

Мета статті: теоретично обґрунтувати доцільність використання казки як засобу творчого розвитку старших дошкільників.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, навчальної та нормативної документації в системі педагогічної освіти для з'ясування стану окресленої проблеми; систематизація, синтез, узагальнення, що уможливили розкриття сутності проблеми-

Виклад основного матеріалу. Наріжним каменем сучасної освіти є прагнення до продукування нестандартних творчих ідей, що можливо за наявності високого рівня творчого розвитку, який є рушійною силою і джерелом розвитку особистості дитини-дошкільника.

Існує думка (А. Богуш, І. Волков, О. Кучерявий, Т. Танько та ін.), що творчість дітей дошкільного віку слід розуміти як створення ними

суб'єктивно нового (значущого, передусім, для них) продукту (малюнка, ліплення, казки, розповіді, танцю, пісеньки, гри), придумування до відомого нових, раніше не використовуваних деталей, які по-новому характеризують створюваний образ (у малюнку, казці, розповіді), свого початку, кінця, нових дій, характеристик героїв тощо, застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації (для зображення предметів знайомої форми на основі оволодіння мімікою, жестами, варіаціями голосів), прояв ініціативи в усьому, придумування різних варіантів зображення, ситуацій, рухів.

Суттєвою в руслі дослідження є позиція Ф. Баррон щодо виокремлення тринадцяти ознак здібностей особистості до художньої, і зокрема літературної творчості: високий рівень інтелекту, схильність до інтелектуальних і пізнавальних тем, красномовство, уміння ясно виражати думки, особиста незалежність, уміле користування прийомами естетичного впливу, продуктивність, схильність до філософських проблем, прагнення до самовираження, широке коло інтересів, оригінальність асоціювання думок, неординарний процес мислення, цікава особистість, що привертає увагу, чесність, відвертість, щирість у спілкуванні з іншими, відповідність поведінки етичним нормам.

Заслуговує уваги думка Р. Немова, що чим раніше пробуджуються творчі здібності, тим вищого рівня розвитку вони досягатимуть. Позитивні результати у вирішенні цієї проблеми можуть бути досягнуті лише тоді, коли будуть створені умови й використані відповідні засоби творчого розвитку кожної дитини, виходячи з того, що поняття «засіб» в академічному тлумачному словнику української мови трактується як прийом, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось.

Згідно з психолого-педагогічними розвідками (А. Богуш, І. Гладиліна, Г. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Кадченко, О. Кононко, Н. Погосова, В. Сухомлинський та ін.), творчі можливості дітей дошкільного віку найвиразніше розкриваються в художній творчості під час роботи з казкою, оскільки кожна казка – це «послідовний ланцюг пригод», тобто завдань, що виникають перед персонажами, а також дій щодо їх вирішення. У процесі казкотворення кожен персонаж проходить через проблемні ситуації, вирішує завдання (технічні, організаційні, військові, езотеричні, моральні), і водночас, розвивається як особистість (розвиваються його відчуття, естетичне сприйняття), що мислить, отримуючи при цьому знання й навички, удосконалюючи свій духовний світ, збагачуючи етичні норми поведінки (Воронюк, 2003, с. 54).

Дослідники (Е. Шиянов, О. Щепіна та ін.), відзначають, що казки відіграють істотну роль у формуванні такого виду внутрішньої психічної активності особистості, як уміння діяти в уявлених обставинах, без чого неможливе здійснення будь-якої творчої діяльності. Вони надають

можливість дитині ідентифікувати себе з близьким для неї персонажем, порівнювати себе з героєм. Це сприяє прояву самостійності дитини, яка є недоступною за інших обставин, що є результатом своєрідного уявного сприяння героям.

Привабливість казки як засобу педагогічного впливу на дитину, стверджує М. Арнаудов, зумовлена її властивостями: відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє їй засвоювати причинно-наслідкові зв'язки і спиратись на них; через образи казки дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь (Арнаудов, 2007, с. 351).

Свого часу В. Сухомлинський цілком слушно наголошував, що казка – це живий, яскравий об'єкт, який заволодів свідомістю й почуттям дитини, адже чутливість до радощів і горя інших виховується тільки в дитинстві – періоді, що характеризується відкритістю дитини до людських страждань, горя, туги, самотності, коли дитина легко може уявити себе на місці іншої людини. Казка допомагає дитині реально пізнати світ не тільки розумом, а й серцем, яка не тільки пізнає, а може відгукнутися на події та явища навколишнього світу, висловлює своє критичне ставлення до добра і зла. Так, завдяки казці в дитини формуються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Цей жанр допомагає дітям краще пізнати навколишній світ, робить їх добрими, людянішими. До того ж саме в казці (і грі) активно розвивається уява дитини, що є суттєвим у руслі дослідження.

Нам видається слушним судження А. Богуш і Н. Лисенко щодо характеристики казки як улюбленого твору дошкільників, із захоплюючим сюжетом, що віддзеркалює її педагогічне значення як активної творчості, яка охоплює всі сфери життя дитини, розум, уявлення, волю.

Казка проста і, водночас, загадкова, де малюк залишає реальний світ і поринає у світ своїх фантазій. Казка сприяє розвитку уяви, що потрібно для вирішення дитиною її власних проблем, оскільки розвинена уява – основна якість творчої особистості, творчого розвитку. Творчий розвиток старшого дошкільника засобами казки передбачає насамперед формування емоційно-образного мислення, відчуття, інтуїції, душі і серця.

Казка допомагає дітям удосконалюватися й самоактуалізуватися, вихователь – лише помічник, що дає можливість повною мірою виявляти і стимулювати їх творчий розвиток, який несе в собі внутрішню енергію як можливість самоактуалізації особистості, служить моделлю правильної поведінки для дошкільників, готує їх до життя, дає їм можливість вирішити особисті проблеми у спілкуванні з друзями, родичами, знайти вихід зі складних ситуацій. У світі казок дитина реалізує свої великі й маленькі мрії: слухаючи казку або розповідаючи свій власний твір, малюк співчуває та об'єктивує свої неусвідомлені бажання, прагнення, які не завжди реалізуються в реальному житті, однак відтворюються в казці. Очевидно,

саме тому В. Сухомлинський наголошував: «Я не уявляю навчання в школі не тільки без слухання, але й без створення казки».

Крізь призму вищевикладеного, на наш погляд, актуалізується необхідність внести уточнення щодо трактування понять «казкотворення» та «казкотворчість». У процесі казкотворення (форма, структура казки) ураховують особливості уваги дитини дошкільного віку (нестійка, короткочасна, часте відволікання, мимовільна, нездатність швидкої мобілізації на певний вид розуміння праці). При цьому, на думку Н. Карпинської, сильні враження, гострий сюжет, пригоди, перетворення не дають увазі дітей згаснути; повертає дитину в реальну дійсність обов'язкова кінцівка. Мова казки є зрозумілою, яскравою, виразною в переплетенні влучних порівнянь, дотепних висловів, що в мить запам'ятовуються дітьми (Yagupov & Svistun, 2007, с. 3-7).

Л. Гурович зазначає, що здатність дитини до казкотворення проявляється в розумінні поведінки героя, відтворенні його образу у свідомості, умінні «бачити» внутрішнє спонукання до дії, при цьому зіставляючи й підпорядковуючи різні за цінністю мотиви вчинків героїв і вміння проникнути в світ їх переживань, диференціюючи складні почуття. Дитина дошкільного віку може розуміти характери героїв і вміти характеризувати зміст їх учинків, визначати ідейний зміст твору, ставлення до літературного героя, що виходить за межі однозначних оцінок «хороший» – «поганий». Важливість казки полягає в тому, що саме вона є засобом залучення дитини до довколишнього життя, до світу людської долі, до світу історії. Казка – це джерело, з якого дитина черпає відомості про реальність, яка їй ще не відома, про яку вона ще нічого не знає. У структурі казки дитина бачить структуру власної уяви і, водночас, розвиває її в собі, створюючи один із найнеобхідніших засобів пізнання світу, оволодіння реальністю. Казка слугує необхідним елементом для формування в дитини уявлень про простір («далеко – близько»), час («давно – зараз», «спочатку – потім», «учора – сьогодні – завтра»). Дитина дошкільного віку бажає пізнати навколишнє життя, беручи в ньому активну участь, змінюючи його фантазуванням.

Завдяки світу фантазії казка розвиває в дітей увагу, пам'ять, мислення, сприймання, мовлення, уяву, фантазію та інші творчі здібності (спочатку це відбувається у формі співтворчості, а потім у самостійному творчому процесі, який спрямовує їх до активної діяльності). Дитина, перебуваючи в казкотворчому процесі, ознайомлюється з чужими казками і створює свої, тим самим долучається до мистецтва, тобто до художньо-естетичної діяльності.

У практиці казкотворчості, на думку Л. Франк, значне місце займають проєктивні методики, оскільки в них одночасно представлені і образ, і ставлення до світу, і особистий досвід переживання, де цілісне сприйняття «внутрішнього світу» людини дозволяє розкрити зміст її ресурсів творчого

розвитку. Цей вид творчості допомагає вихователю вчити дітей розрізняти типологію казок, відмічати, яку роль відіграє в них той чи інший засіб, як казка може передати почуття автора, ставлення дитини до зображуваного в творі. Зауважимо, що в середньому дошкільному віці формується реалістичний підхід дітей до казкової фантастики під безпосереднім впливом виховання і навчання.

Предметом казкотворчості, як стверджує Т. Зінкевич-Євстигнеева, є процес пробудження внутрішнього «Я» особистості, його виховання, розвиток душі, основним завданням якого є внутрішня перемога «Я» і, як наслідок, готовність людини до реального життя на основі набутих досвіду і знань, яке вимагає творчого підходу до розв'язання будь-яких завдань, гнучкості, оригінальності, швидкості та продуктивності у прийнятті будь-яких рішень. Мета казкотворчого спілкування полягає в досягненні внутрішньої гармонії, актуалізації потреби самопізнання (самопізнання – це своєрідний механізм пізнавальної діяльності людини, в основі якого лежить процес рефлексії, що вимагає від суб'єкта значних зусиль, невпинної праці над собою; дозволяє відкрити себе, виявити свої позитивні якості, можливості та задатки, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити в здібності, а талант – у стійку рису характеру (Замелюк, 2011, с. 15-17)

Організована творча діяльність дитини відбувається через подорожі до країни фантазії, гри, коли приходять у гості улюблені іграшки дітей і казкові персонажі, приносять у загадкових листівках цікаві завдання, у процесі чого складаються казки, малюються події, що «лягають» на сторінки дитячих збірок авторських казок. У групові заняття включаються поетичні хвилинки, різноманітні казкотворчі конкурси. При цьому підґрунтям самостійної казкотворчої діяльності дитини і, водночас, творчого розвитку є, передусім, творча уява і фантазія. Створення інтелектуальної атмосфери в дитячому колективі послуговується казкотворчому жанру, який сприяє розвитку мислення кожної дитини.

Процес казкотворчої діяльності дитини є складним етапом у формуванні вміння складати казки (переплутати сюжет і героїв, а дітям запропонувати «виплутатися» з ситуації, що склалася; змінити характер героя; ввести нового героя в знайому казку; скласти казку на новий лад; придумати кінець казки; скласти казку за схемою тощо). Такими прийомами складання казок самі діти оволодіти не можуть. Цього їх треба навчати у процесі спільної творчої діяльності дитини та дорослого. При цьому саме казка розвиває фантазію дитини, робить навчання привабливим, цікавим, творчим. Для цього дорослий постійно створює умови, поле активної діяльності, щоб казка продовжувала жити у вигляді різних ігор, драматизації, бесід, творчих завдань.

У створеній казці дитина може побачити чи уявити свою мрію чи те, чого вона хоче досягнути, коли виросте. Важливо й те, що, створюючи казку, дитина може вільно висловлювати свої думки, враження, почуття, виразити своє ставлення до героїв, виявити свої мовленнєві здібності (Ярощук, 2012, с. 97).

Вихователь, створюючи з дитиною казку, дає їй зрозуміти, розібратися в тому, що відчуває вона, на що спрямовані її переживання, наскільки вони глибокі й серйозні. Допомагає дитині висловити, виявити свої почуття, створює для неї особливі умови, за яких могла б проявитися її активність, що спонукає до творчості. Творчість дітей проявляється там, де їм зрозуміло, цікаво, де є нагода отримати несподіваний, яскравий результат.

Творча діяльність дітей яскраво проявляється в ігрових (театралізація, драматизація, інсценізація) ситуаціях як елементах казкотворчого процесу. При цьому інсценування казки як творчий процес передбачає певну обізнаність дітей із казками, знання їх змісту та особливостей форми; уміння та навички творчої взаємодії з казковим матеріалом, знання засобів художньої виразності, уміння та навички їх адекватного застосування та перенесення у власне творчу діяльність.

Розуміння змісту казки потребує проникнення в сутність явищ та подій, що відображені в казці, у внутрішній світ героїв, світ їх переживань та емоцій. У процесі взаємодії дитини з казкою, проживання подій казки, дитина відкриває щось нове в оточуючій дійсності (інтерпретованій через казку) та в самій собі й прагне це нове відтворити, виразити, донести свої переживання, внутрішній світ емоцій, думок до оточуючих. Такий творчий процес сприяє розвитку пізнавального інтересу дошкільників, а казка формує в дітей адекватне ставлення до навколишнього світу, поглиблює їхнє враження і уявлення про життя, працю, природу. Під час ознайомлення з казкою діти вчаться перевтілюватися в героїв казок у процесі виконання того чи іншого завдання, роблять сміливі припущення, абстрагують, фантазують, тобто створюється основа для вияву творчого мислення дошкільника. До того ж, перетворюючи казку за певною схемою, діти відновлюють її зміст, визначають основні риси характеру персонажів, особистісні якості, суттєві події в сюжеті, способі дії, припускаючи, що може статися внаслідок тих чи інших подій, як може змінитися сюжет казки, які нові проблеми постануть перед персонажем, як знайти вихід зі скрутного становища. Це допомагає дитині творчо мислити і працювати, тобто створювати ситуації вибору, розвивати свою самостійність.

Спільна діяльність педагога з дітьми у процесі творення (складання) казки полягає в нетрадиційному використанні казкового матеріалу, що ініціює здатність дітей нестандартно, оригінально сприймати зміст казок і відбивається в усіх проявах її діяльності. Це, на наш погляд, створює передумови для творення дитиною власної казки. Однак, при цьому мають

ураховуватися індивідуальні психофізіологічні особливості дітей, створюватися групове розвивальне предметне середовище, коли слід діяти за принципом «від простого до складного» (Кремень, 2009, с. 134). Правильно організоване розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти та емоційне спілкування дорослих із дітьми сприяють соціалізації дошкільників, впливають на всі аспекти їхнього розвитку. Зокрема, структура середовища інтелектуального розвитку і творчості складається з ігрових кімнат для кожної вікової групи, спеціалізованих приміщень для реалізації казкотворчої діяльності: студія казки; куточок подій (у якому мають бути різні дидактичні матеріали, наприклад, матеріали до гри чарівна квітка: квітка з відокремленими пелюстками); куточок запахів (аромотерапія); куточок предметів (улюблені іграшки, предмети); куточок кольорів (кольоротерапія); куточок звуків (музикотерапія); театральна студія тощо. Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини, її творчих здібностей, вияву творчого розвитку.

Оптимізації дитячої активності у процесі казкотворення сприяють доцільно підібрані вихователем методи й прийоми роботи з казкою, а саме: моделювання казок, що дозволяє дітям краще засвоїти послідовність дій персонажів казки та перебіг казкових подій, і водночас, розвиває творчу уяву й абстрактно-логічне мислення, уміння оперувати символами та знаками, збагачуючи словник та активізуючи мовлення; проблемні ситуації (від грецького *problema* – завдання та латинського *situation* – становище) – ситуації, для оволодіння якими індивід чи колектив мають знайти як використати нові методи й способи діяльності; учаться творчо засвоювати знання. Уміння виходити із проблемної ситуації – це відкриття нового, ще невідомого знання в руслі казкотворчості.

Отже, у контексті вищевикладеного цілком правомірно зробити висновок: казкотворення – це процес творення (складання) казки автором (дорослим, дитиною, у їхній спільній взаємодії), що формує художній смак, активізує потребу в самостійному та неординарному мисленні, збагачує внутрішній світ, розвиває творчу уяву дітей дошкільного віку й передбачає використання різноманітних казкотворчих прийомів: фантазування, емоційної самореалізації, вільного вираження свого «Я». Казкотворчість – це процес вияву (реалізації) творчого розвитку старшого дошкільника під час казкотворення.

Солідаризуючись із думкою М. Арнаудова, наголошуємо: результатом творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки є формування в них таких особистісних якостей, як: автономність, яка дає змогу дітям, не соромлячись, висловлювати особисту думку; активність, що спонукає дітей у колективі до володіння ініціативою, та соціальна компетентність, складовими якої є співчуття, доброзичливість, увага стосовно інших дітей, пізнання іншої людини, намагання зрозуміти

потреби та особливості характеру, вибір ситуацій, способів спілкування, поведінки. Казка навчає пізнавати світ, налагоджувати стосунки з іншими, розрізняти добро і зло, надавати допомогу й отримувати її від інших, бути вдячним, сміливим, чесним, знаходити відповіді на безліч запитань, які турбують кожного, гратися з казковими персонажами, імпровізувати, створювати новий сюжет, вигадувати товаришів – нових персонажів.

Можна стверджувати, що творчий розвиток старшого дошкільника розкривається й розвивається у процесі спільного (вихователя і дитини) казкотворчого процесу навчання й виховання дошкільників, що проявляється в окремих видах діяльності, мисленні, почуттях, спілкуванні, характеризує як особистість дитини загалом, так і її окремі здібності, продукти творчості, процес їх створення. Де саме казка є тим суб'єктивно новим продуктом творчості автора (дорослого чи дитини, у їхній спільній взаємодії), що по-новому характеризує створюваний ним образ і передбачає використання різноманітних прийомів казкотворення, фантазування, спрямованих на творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку, їхнього сприймання, уваги, уяви, пам'яті, творчого мислення, мовлення, естетичного смаку, пізнавальних здібностей. Її змістова сутність розкривається у процесі спільної діяльності вихователя і дитини, спрямованої на творення казки, розроблення нових казкових сюжетів, визначення характерних персонажів, побудови композиції. За допомогою казки дитина навчається пізнавати навколишній світ, розрізняючи добро і зло, будувати стосунки з іншими, адже у процесі казкотворчості поєднується вільна авторська фантазія й повсякденне буття людей. Спільна діяльність вихователя і дитини щодо складання казки має значні можливості в розвитку творчості дошкільників, формує їх художній смак, активізує потребу в самостійному та неординарному мисленні, збагачує внутрішній світ, розвиває творчу уяву (Павлова, 2000, с. 11).

Звертаємо увагу на те, що успішність казкотворчої діяльності дітей дошкільного віку залежить від того, наскільки креативним, творчим є сам вихователь. Ми виходимо з того, що творчий вихователь – це творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній казкотворчій діяльності дітей дошкільного віку, яка внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок креативної педагогічної праці, оволодіває творчими вміннями з розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку засобами казки в навчально-виховному процесі. За таких умов здатність творчого вихователя до казкотворення характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності (за В. Лісовською), і відповідним сучасним вимогам рівнем знань дошкільних методик, але й набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують його ефективну

взаємодію з дітьми дошкільного віку щодо розвитку їхнього творчого розвитку засобами казки в навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти. Вочевидь, казкотворчість вихователя – це лише одна грань педагогічної творчості, головним критерієм якої є забезпечення творчого розвитку в особистості дитини дошкільного віку засобами казки, що має свої індивідуальні особливості, де спрямованість на його розвиток у дитини є необхідною умовою творчого розвитку самого вихователя.

Висновок. Визначено сутність поняття «творчий розвиток дошкільника» як інтегративну властивість особистості дитини, що відображає здатність до творчості, характеризує ступінь сформованості творчих здібностей і можливості їх розвитку в діяльності за допомогою нестандартних засобів.

Таким засобом у дослідженні визначена казка з обґрунтуванням її змістової сутності та значущості в творчому розвитку старших дошкільників. Обґрунтовано, що казка – це продукт творчості автора (дорослого чи дитини, у їхній спільній взаємодії), що по-новому характеризує створюваний ним образ. Її змістова сутність розкривається у процесі спільної діяльності вихователя і дитини, спрямованої на творення казки, розроблення нових казкових сюжетів, визначення характерних персонажів, побудову композиції. За допомогою казки дитина навчається пізнавати навколишній світ, розрізняючи добро і зло, будувати стосунки з іншими, адже у процесі казкотворчості поєднується вільна авторська фантазія й повсякденне буття людей.

Спільна діяльність вихователя й дитини щодо складання казки має значні можливості в розвитку творчості дошкільників, формує їх художній смак, активізує потребу в самостійному та неординарному мисленні, збагачує внутрішній світ, розвиває творчу уяву.

Перспективи подальших досліджень. Виявлено, що успішність казкотворчої діяльності дітей дошкільного віку залежить від того, наскільки креативним є сам вихователь. Це актуалізує необхідність виявлення стану сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки в закладі педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Арнаутов, М. (2007). *Психологія літературної творчості*. Москва: Прогрес (Arnaudov, M. (2007). *Psychology of literary creativity*. Moscow: Progress).
- Бусел, В. (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Ірпінь (Busel, V. (2005). *The Great Interpretive Dictionary of the Ukrainian Language*. Irpin).
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднічук, З. В. (2009). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Каравела (Skrypchenko, O. V., Dolinska, L. V., Ohorodniichuk, Z. V. (2009). *Age and pedagogical psychology higher*. Kyiv: Caravel).
- Воронюк, І. В. (2003). *Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ (Voronyuk, I. V. *Psychological features of realization of creative potential of younger students* (PhD thesis). Kyiv).

- Гальперин, П. Я., Эльконин, Д. Б. (1967). *К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления*. Москва: Просвещение (Galperin, P. Ya., Elkonin, D. B. (1967). *To the analysis of J. Piaget's theory of the development of children's thinking*. Moscow: Enlightenment).
- Клепиков, О. І. (2000). *Основи творчої особи*. Київ: Вища школа (Klepikov, O. I. (2000). *Essentials of a creative person*. Kyiv: Higher School).
- Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Пед. думка (Kremen, V. G. (2009). *Philosophy of human-centrism in strategies of educational space*. Kyiv).
- Листопад, О. (2015). *Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*. Одеса: ФОП Бондаренко М. О. (Lystopad, O. (2015). *Theoretical and methodological foundations of professional-creative potential formation of future preschool teachers*. Odessa: FOP Bondarenko M.O.).
- Павлова, Л. І. (2000). *Формирование педагогического творчества у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии в процессе методической практики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Pavlova, L. I. (2000). *Formation of pedagogical creativity in students of the faculty of preschool pedagogy and psychology in the process of methodological practice* (PhD thesis). Moscow).
- Рубан, Л. (2018). Феномен циклу дитячих казок Сергія Козлова. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2, 44-52 (Ruban, L. (2018). The phenomenon of the cycle of children's tales of Sergei Kozlov. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 44-52).
- Харченко, Л. Н. (2014). *Технология формирования креативности студентов*. Москва: Директ-Медиа (Kharchenko, L. N. (2014). *Technology of formation of students' creativity*. Moscow: Direct Media).
- Хомич, Л. О. (2013). Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя, *Вісник Бердян. держ. пед. ун-ту*, 26-35 (Khomych, L. O. (2013). Pedagogical conditions for improving the effectiveness of future teacher's professional training. *Bulletin of Berdiansk state. ped. univ.*, 26-35).
- Ягупов, В. В., Свистун, В. І. (2007). *Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої*. Київ (Yagupov, V. V., Svistun, V. I. *Competence approach to training specialists in the higher education system*. Kyiv).
- Яренчук, Л. Г. (2012). *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Yarenchuk, L. G. (2012). *Formation of creative potential of future technology teachers in the process of professional training* (PhD thesis). Odesa).
- Ярошук, Л. Г. (2012). *Методика виховної роботи*. Київ: Слово (Yaroshchuk, L. G. (2012). *Methods of educational work*. Kyiv: Word).

РЕЗЮМЕ

Шупик Татьяна. Сказка как средство творческого развития старших дошкольников.

Цель статьи - теоретически обосновать целесообразность использования сказки как средства творческого развития старших дошкольников. С этой целью в статье выяснено влияние сказки на творческое развитие детей старшего дошкольного возраста, раскрыты особенности влияния сказки на способность ребенка фантазировать, развитие творческого мышления, речевых коммуникативных способностей, воображения, на раскрытие внутреннего мира ребенка. Сказка имеет большое значение и в процессе разностороннего –

психического, умственного, эмоционального, речевого и, в частности, творческого – развития ребенка, ведь способна положительно влиять на мышление и речь, вызывать положительные эмоции, пробуждать детское воображение и фантазию.

Ключевые слова: *сказка, творческое развитие, старшие дошкольники, воспитатель заведения дошкольного образования, творческие способности ребенка, сказкотворчество, сказкотворение.*

SUMMARY

Shupik Tatiana. Fairy tale as a means of creative development of senior preschool children.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the feasibility of using the fairy tale as a means of creative development of senior preschoolers.

To this end, the article deals with the influence of the fairy tale on the creative development of senior preschool children, reveals peculiarities of the fairy tale's influence on the child's ability to fantasize, development of creative thinking, speech and communication abilities, imagination, and the disclosure of the inner world of the child. A fairy tale is of great importance in the process of a diverse – mental, emotional, speech and, in particular, creative – development of a child, because it is able to positively influence thinking and speech, cause positive emotions, arouse children's imagination and fantasy. Fairy tale helps children to improve and self-actualize, the educator is only an assistant, which gives the opportunity to fully identify and stimulate their creative development, which carries internal energy as an opportunity for self-actualization of the person, serves as a model of correct behavior for preschoolers, prepares them for life, solve personal problems in communication with friends, relatives, find a way out of difficult situations. The creative development of the senior preschooler is revealed and developed in the process of joint (educator and child) speech-making process of education and upbringing of preschoolers, which is manifested in certain activities, thinking, feelings, communication, characterizes both the personality of the child as a whole, and his/her individual abilities, products of creativity; the process of creating them. In the process of interaction of the child with the fairy tale, the fairy tale events, the child opens something new in the surrounding reality (interpreted through the fairy tale) and in him/herself and seeks it to recreate, express, convey his experiences, the inner world of emotions, thoughts to others. Such creative process promotes development of cognitive interest of preschoolers, and the fairy tale forms in children an adequate attitude to the world, deepens their impressions and ideas about life, work, nature.

Key words: *fairy tale, creative development, senior preschoolers, tutor, preschool education institution, creative abilities of the child, storytelling, fairytale formation.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 373.21:37.034

Олена Гаврило

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8260-1448

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/146-155

ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Метою статті є уточнення поняття готовності майбутніх вихователів до формування поведінкового компонента екологічної культури дітей дошкільного віку й визначення складових такої готовності. Завдання, поставлені автором, були досягнуті шляхом аналізу численних наукових публікацій та програм навчальних курсів із фахових методик спеціальності «дошкільна освіта». Еколого-педагогічна діяльність передбачає засвоєння низки професійних знань, умінь та навичок, не лише власне педагогічних, але й тих, що належать до екологічної культури студента. Найбільш доцільні в українській педагогіці підходи щодо готовності майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності та їхні особливості виділені в таблиці.

Ключові слова: фахова підготовка, педагогічна готовність, екологічна культура, вихователі, дошкільники, педагогічні дослідження.

Постановка проблеми. Природа як один із головних засобів виховання дітей визначається в низці документів, які регламентують хід освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Серед них – «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», Закон України «Про дошкільну освіту», «Концепція дошкільного виховання в Україні», сучасні програми, спрямовані на екологічне виховання дітей, навчальні програми підготовки фахівців дошкільної освіти та дослідження провідних науковців України.

Показником результативності екологічного виховання дошкільників є екологічно мотивована поведінка, зумовлена екологічною доцільністю та системою морально-етичних цінностей. Традиційний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку, коли знання передавалися виключно теоретично, тобто, вихованцям розповідали, що потрібно робити, як виконувати певні завдання або поводитися в суспільстві і природі, показав низьку результативність. Найбільша проблема існує саме з формуванням поведінкового компонента дошкільників, коли діти бачать розбіжності між тими правилами, що їм повідомляють у закладі дошкільної освіти, і вчинками оточуючих. Схильність дошкільників до наслідування найближчих людей вимагає від дорослих (батьків і вихователів) демонструвати в дії установлені норми поведінки в суспільстві й природі. Навички гуманного спілкування з

природним доквіллям формуються лише на практиці. Однак, успішність даного процесу залежить не лише від правильного прикладу, що спостерігають діти, але й професійних умінь педагогів пояснити значення і важливість кожного вчинку, грамотного керівництва вихованцями. Діяльність дітей у природі та еколого-педагогічна діяльність вихователя є взаємозумовленими та взаємозалежними. Умотивованість вихователя, його моральна позиція, здатність до пошуку духовної близькості з природою є важливими складниками успішної реалізації завдань з формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Екологічно мотивована поведінка – це дії і вчинки стосовно природи, у яких дитина дошкільного віку керується власними екологічними уявленнями, знаннями норм і правил поведінки в природі, гуманним ставленням та екологічними мотивами. Як частина екологічної культури, поведінка людини має екологічно спрямовані мотиви, що впливають з системи знань, переконань, емоційних переживань. Виконання завдань із цілеспрямованого формування всіх вище зазначених компонентів особистості дитини суспільство очікує від педагогічних колективів закладів дошкільної освіти. Тому постає проблема підготовки майбутніх вихователів до відповідної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних працях педагогів (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) професійну підготовку визначають як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Для процесу керування поведінковим компонентом дошкільників важливими є одночасно і загальнопедагогічні знання, і вміння вихователя, готовність здійснювати педагогічну діяльність, і його особистість як носій екологічної культури. Проаналізувавши педагогічні дослідження з фахової підготовки майбутніх вихователів до формування екологічної культури дітей дошкільного віку, можна виділити основні напрями цього процесу. Зокрема, Г. Беленька зосереджує увагу на організації та педагогічному керівництві процесом розвитку професійної еколого-педагогічної компетентності в умовах ступеневої системи підготовки; Н. Лисенко розробляє засади теорії та методики формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу. С. Ніколаєва пропонує підготовку саме вихователів-екологів, а Л. Козак і С. Сисоєва – упровадження особистісного підходу у процес вивчення природничих наук майбутніми вихователями. Також для підвищення ефективності в розвитку екологічної свідомості та методичних навичок студентів педагогічних закладів освіти пропонується застосування природно-територіального комплексу в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу (Л. Завгородня), проектні технології в еколого-педагогічній підготовці (Л. Крайнова) та інше.

Однак, у сучасних публікаціях поняття професійної готовності вживається в різних значеннях, а іноді навіть ототожнюється з іншими

поняттями, такими як професійна компетентність, професійна підготовка. Ураховуючи різноманітність поглядів педагогів на дану проблему, **метою статті** є уточнення поняття готовності майбутніх вихователів до формування поведінкового компонента екологічної культури дітей дошкільного віку та визначення складових такої готовності.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці й практиці діяльності закладів освіти передбачається ставлення до дитини як до суб'єкта виховання: вона сама формує для себе потрібну модель поведінки на основі власного чи «підказаного» їй іншими ставлення до світу. Хід і результати цього процесу залежать від переплетіння стихійного й цілеспрямованого впливу середовища на особистість. Тому ще під час навчання в закладі вищої освіти майбутні вихователі повинні готуватися до вмілого та доцільного керування цим процесом, щоб максимально активно взаємодіяти з вихованцем.

Готовність до професійної діяльності – це якісне психологічне новоутворення особистості, яке дозволяє свідомо й самостійно здійснювати професійну діяльність на всіх рівнях (планування, виконання, контроль, аналіз), тому в даній статті будемо виходити з того, що підготовка до професії – це процес формування готовності до неї, орієнтація на виконання певних трудових завдань, а, відповідно, готовність до праці є результатом професійної підготовки.

Сучасні дослідники визначають готовність до педагогічної діяльності як сформованість рис особистості, що визначають загальний культурний рівень світогляду, професійних умінь та творчого потенціалу. Показники теоретичної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності детально розглянула С. Тарасова, яка вважає, що теоретичні знання є підвалиною спрямованої діяльності педагога й у процесі підготовки мають трансформуватися в систему професійних умінь. Мотиваційна готовність постає у формі психічного, активно діючого стану особистості, як складна система її інтегративних властивостей. Зокрема, автор виділяє такі знання і вміння, що є визначальними для роботи педагога, і, зокрема, вихователя:

- філософсько-методологічні (знання філософії сучасної освіти; педагогічна термінологія тощо);
- соціально-педагогічні: постійна орієнтація на соціальний прогрес, на врахування прогресивних змін у суспільстві;
- психологічні (знання загальної, вікової та соціальної психології);
- організаційно-методичні (уміння аналізувати науково-педагогічну літературу, знання чинників і умов, уміння створювати й використовувати їх під час організації педагогічної діяльності) (Тарасова, 2002).

У процесі розробки навчальних курсів підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» необхідно розглянути зміст загальної готовності вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до

здійснення екологічного виховання, і на цій основі визначити вміння та риси, необхідні для успішного формування в дітей дошкільного віку екологічно мотивованої поведінки. Аналіз функцій та вмінь дошкільного педагога, які визначив О. Кучерявий, допомогло виділити з них найбільш важливі для вирішення завдань формування в дітей екологічно мотивованої поведінки:

- діагностико-прогностичні (прогнозувати емоційні реакції дітей, дії та вчинки, сприяти саморегуляції поведінки);

- ціннісно-орієнтаційні (навчати відчувати й розуміти красу рідної природи під час прогулянок, екскурсій, через народну творчість, літературу та образотворче мистецтво);

- організаційно-розвивальні (забезпечувати розвиток дітей у грі, праці, пізнавальній діяльності);

- професійно-творчі (займатися професійним самовихованням);

- управлінсько-комунікативні (створювати умови для формування в дитини передумов внутрішньої дисципліни як підвалини саморегуляції, а саме: стимулювати розвиток здатності порівнювати свою поведінку з поведінкою інших, давати моральний зразок виховання тощо; організовувати життєдіяльність дитини за принципом співтворчості з вихователем);

- соціально-педагогічні (підвищувати рівень психологічної й педагогічної культури батьків тощо) (Кучерявий, 2002).

Виходячи з аналізу досліджень наведених вище авторів, у готовності до роботи з дітьми дошкільного віку можна визначити методичний, соціальний та психологічний компоненти. Методична готовність характеризується сформованістю професійних умінь та навичок: конструктивних, організаційних, інформаційних. Соціальна готовність охоплює сферу взаємин вихователя з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією на різних рівнях педагогічного спілкування й містить соціально-рольовий та комунікативний компоненти. Психологічна готовність характеризується сформованістю особистісних рис і може складатися з мотиваційного, емоційно-вольового та особистісного компонентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці по-різному розставляють акценти щодо визначення професійної готовності до еколого-педагогічної діяльності. Для унаочнення поглядів сучасних дослідників на сутність даного поняття ми виділили серед них найбільш чітко окреслені в дослідженнях, визначили короткий зміст та головні особливості, а також спільні риси (див. таблицю 1).

Як видно з таблиці, готовність до здійснення екологічної освіти та виховання сучасні дослідники розглядають як інтегративне динамічне особистісне утворення (загальнонаукові, психолого-педагогічні, екологічні, фахово-екологічні й методичні знання, вміння та навички), а формування екологічної культури – як результат еколого-педагогічної підготовки студентів.

Підходи до визначення готовності до еколого-педагогічної діяльності в педагогічних дослідженнях

Автор	Визначення та зміст готовності до еколого-педагогічної діяльності	Спільні риси з іншими підходами	Характерні особливості
І. Котенєва	Естетико-екологічна культура особистості включає мотиваційну, теоретичну та практичну оснащеність. До мотиваційної оснащеності особистості входять компоненти (сформовані потреби, інтереси, емоції, ідеали), які спрямовують та стимулюють екологічну діяльність. Теоретична оснащеність передбачає набуття системи знань у сфері еколого-професійної діяльності, а практична – умінь та навичок екологічної освіти дітей (Котенєва, 1996)	Передбачає розвиток екологічної культури. Наявність мотиваційної оснащеності	У значенні «компонента» використовується термін «оснащеність»
Н. Лисенко	Еколого-педагогічна культура – важливий інтегративний компонент професійної підготовки спеціаліста дошкільного виховання, який сприяє успішній гармонізації його відносин з природним довкіллям і є передумовою виховання ідентичного світосприйняття в дітей дошкільного віку (компоненти: конструктивно-проективний, комунікативний, організаторський, гностичний) (Лисенко, 1996, с. 363-365)	Передбачає розвиток екологічної культури	Екологічна культура поєднується з професійною педагогічною культурою
С. Сисоєва, Л. Козак	Інтегроване, динамічне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійної самореалізації й формується структурними компонентами особистісно-орієнтованого навчання природознавства (мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим, креативним, комунікативним) (Сисоєва, Козак, 2006, с. 127)	Наявність мотиваційного компонента	Підґрунтя підготовки – особистісно-орієнтоване навчання
С. Совгіра	Готовність – це результат еколого-педагогічної підготовки: формування екологічної культури, екологічного професіоналізму педагога, які визначають активне ставлення особистості до охорони навколишнього середовища, раціонального природо-користування, збереження і відтворення природних ресурсів в конкретному регіоні (Совгіра, 1999, с. 2)	Результат – формування екологічної культури	Участь в охороні навколишнього середовища

О. Чернікова	Розвиток екологічної культури самого вихователя, підвалиною якого є розуміння природи як вищої цінності; усвідомлення майбутнім вихователем своєї професійної ролі педагога (особистості, громадянина); забезпечення єдності основних компонентів підготовки: змістового, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-оцінного (Чернікова, 2004, с. 14)	Передбачає розвиток екологічної культури. Наявність мотиваційно-ціннісного компонента	Усвідомлення майбутнім вихователем своєї професійної ролі педагога (особистості, громадянина)
Н. Ясінська	Розвиток екологічної культури вихователя, формування професійних якостей через призму самовдосконалення та врахування особливостей інтелектуального розвитку, індивідуально-емоційного стану (Ясінська, 2001, с. 2)	Передбачає розвиток екологічної культури	Діагностична основа, самовдосконалення

У процесі підготовки майбутніх вихователів до формування екологічної культури дошкільників центральне місце належить викладанню основ природознавства і методики ознайомлення дітей з природою, оскільки відбувається основне інтегрування попередньо набутих знань, опанованих умінь та навичок з подальшим оформленням їх у єдину логічно завершену структуру. Таким чином організований навчальний процес стає ефективним і головним визначальним чинником її формування. Процес підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки дошкільників розглядається як комплексна організація діяльності студентів, що передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи (Дєда, 2012).

Для забезпечення психолого-педагогічних умов екологічної освіти сучасні дослідники пропонують використовувати різноманітні методи та прийоми. На нашу думку, оптимальними в підготовці вихователя закладу дошкільної освіти є прийоми формування внутрішньої позитивної мотивації навчання з урахуванням початкової мотивації навчання студентів, дібрані Г. Беленькою:

- за негативної початкової мотивації навчання – прийоми встановлення контакту зі студентами («Я тебе розумію»), розкриття дисциплінарних вимог, інтерес до нових можливостей зміни власної особистості, зацікавлення процесом;

- за процесуальної початкової мотивації навчання – прийом розкриття значущості предмета для професійного та особистісного зростання, підтримка прагнень;

- за зовнішньої початкової мотивації навчання – прийом розкриття значущості предмета для професійного та особистісного зростання, зацікавлення процесом та результатами особистісних змін і досягнень;

- за соціально спрямованої початкової мотивації навчання – прийом підтримки студента в його прагненнях, конкретизація соціальних цілей, розкриття можливостей курсу для реалізації визначених цілей;

- за внутрішньої початкової мотивації навчання – прийом підтримки студента в його прагненнях, позитивна оцінка та схвалення цілеспрямованості й послідовності дій, залучення до роботи наукового гуртка, проблемної групи (Беленька, 2006).

Однак, у реалізації професійних умінь фахівців дошкільної освіти у формуванні поведінки дітей в природі провідну роль грають не тільки теоретичні знання з природничих наук та методик, але, навіть більше, ставлення й переконання та навички власної поведінки. Тому в цьому випадку необхідно враховувати не лише початкову мотивацію до навчання, але і мотивацію ставлення та діяльності в природі, особливості усвідомлення майбутнім вихователем еколого-педагогічної місії, тобто різні мотиви, які скеровують і поведінку, і полімотивованість педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники пропонують різноманітні методи вирішення завдань екологічної освіти; враховуючи важливість впливу саме на вчинки майбутнього вихователя у природному довкіллі, у цьому процесі необхідно надавати перевагу активним формам і методам навчання, які формують навички і стереотипи поведінки (проблемні лекції, тренінги, рольові ігри, проекти, моделювання й аналіз педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тестування тощо). В останні роки зростає роль самостійної роботи студентів (підготовка повідомлень, наукових доповідей, написання домашніх творів, розробка конспектів різних форм роботи з дітьми, створення дидактичних посібників).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, теоретичне вивчення досліджень проблеми еколого-педагогічної готовності майбутніх вихователів дозволило визначити її як інтегративне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю екологічних, природничо-краєзнавчих, теоретичних та методичних знань у сфері екологічної освіти дошкільників, розвиненістю потребово-мотиваційної сфери, сформованістю екологічної свідомості й поведінки в природі, усвідомленням власної еколого-педагогічної місії, наявністю вміння справляти вплив на мотивацію діяльності в природі та можливістю успішного формування підвалин екологічної культури дітей, бажання самореалізації та подальшого самовдосконалення у професійній діяльності.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень засвідчив наявність інтересу до проблеми формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти практичних умінь і навичок здійснення екологічного виховання дітей у

зкладах дошкільної освіти з боку науковців. Більшість дослідників особливу увагу приділяють розвитку потребово-мотиваційної сфери студентів і необхідності спрямування мотивів на набуття еколого-педагогічного досвіду в роботі з дітьми. Для того, щоб підвищити якість практичної підготовки, дослідники пропонують підняти на якісно новий рівень теоретичний складник за рахунок внесення змін до змісту викладання педагогічних і природничих дисциплін щодо їх тіснішої взаємодії, до організації процесу навчання на основі нових технологій, активне залучення студентів до практичної природоохоронної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Беленька, Г. В. (2006). *Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання*. К.: Світлич (Belenka, H. V. (2006). *Preschoolers' educator: becoming a specialist in learning*. K.: Svitych).
- Гаврило, О. І. (2015). Проблеми екологічного виховання студентів спеціальності «Дошкільна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 189-196 (Havrylo, O. I. (2015). Problems of ecological education of the students of specialty "Preschool education". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (53), 189-196).
- Деда, В. М. (2012). Основні аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 144-149 (Dieda, V. M. (2012). The main aspects of preparation of preschool professionals for the formation of ecological competence in preschool children. *Nizyn Mykola Gogol State University Scientific notes. Psychological and pedagogical sciences*, 1, 144-149).
- Завгородня, Л. П. (2003). Застосування особливостей Сумського природно-територіального комплексу в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2, 38-45 (Zavhorodnia, L. P. (2003). Application of the features of Sumy natural-territorial complex in the process of professional training of the future preschool teachers. *Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Bulletin. Pedagogical Sciences*, 2, 38-45).
- Котенева, І. С. (1996). *Формирование эстетико-экологической культуры будущего учителя средствами искусства* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганск (Koteneva, I. S. (1996). *Formation of the aesthetic and ecological culture of the future teacher by means of art*. (PhD thesis). Luhansk).
- Крайнова, Л. В. (2004). Проектні технології як засіб виховання інноваційної культури майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 6, ч. 1, 264-268 (Krainova, L. V. (2004). Project technologies as a means of nurturing the innovative culture of the future educators. *Problems of modern pedagogical education*, 6, p. 1, 264-268).
- Кучерявий, О. Г. (2002). *Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). К. (Kucheriavyi, O. G. (2002). *Theoretical and methodological foundations of the organization of professional self-education of future preschool teachers and primary school teachers* (DSc thesis). K.).
- Лисенко, Н. В. (1996). *Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України*

- (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Івано-Франківськ (Lysenko, N. V. (1996). *Theory and methodology of formation of ecological-pedagogical culture of a preschool teacher in the system of higher pedagogical education of Ukraine* (DSc thesis). Ivano-Frankivsk).
- Николаева, С. Н. (1999). *Методика экологического воспитания дошкольников*. М.: Изд. центр «Академия» (Nikolaieva, S. N. (1999). *The methodology of environmental education of preschool children*. М.: Publishing center "Academy").
- Сисоєва, С. О., Козак, Л. В. (2006). *Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі: особистісно-орієнтована технологія навчання природознавства*. К.: Міленіум (Sysoieva, S. O., Kozak, L. V. (2006). *Vocational training for future educators of preschool education institutions in a pedagogical college: personal-oriented technology of science education*. К.: Millenium).
- Совгіра, С. В. (1999). *Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К. (Sovhira, S. V. (1999). *Preparing the future teacher for the environmental education of high school students (on local lore)* (PhD thesis abstract). К.).
- Тарасова, С. И. (2002). *Определение содержания подготовки педагога к профессиональной деятельности. Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество, Ч. 1, 390-394*. М. (Tarasova, S. I. (2002). *Determining the content of teacher training for professional activities. In Education for the 21st century: accessibility, efficiency, quality, P. 1, 390-394*. М.).
- Чернікова, О. В. (2004). *Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Chernikova, O. V. (2004). *Preparation of future biology teachers for the formation of ecological culture of high school students* (PhD thesis abstract). Odesa).
- Ясінська, Н. В. (2001). *Розвиток екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Yasinska, N. V. (2001). *Development of ecological culture of the teacher in the system of postgraduate education* (PhD thesis abstract). Ternopil).

РЕЗЮМЕ

Гаврило Елена. Понятие готовности будущих воспитателей к формированию поведенческого компонента экологической культуры дошкольников в педагогических исследованиях.

Цель статьи – уточнить понятие готовности будущих воспитателей к формированию поведенческого компонента экологической культуры детей дошкольного возраста и определение её составляющих. Задания, поставленные автором статьи, были достигнуты путём анализа многочисленных научных публикаций и программ учебных курсов по профессиональным методикам специальности «дошкольное образование». Эколого-педагогическая деятельность требует усвоения ряда профессиональных знаний, умений и навыков, не только педагогических, но и относящихся к экологической культуре студента. Наиболее целесообразные в украинской педагогике подходы к готовности будущих воспитателей к эколого-педагогической деятельности и их особенности выделены в таблице.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая готовность, экологическая культура, воспитатели, дошкольники, педагогические исследования.

SUMMARY

Havrylo Olena. The concept of readiness of the future educators for the formation of the preschool children's behavioral aspect of the ecological culture in pedagogical researches.

The purpose of the article is to clarify the concept of the readiness of future educators to form the behavioral component of the preschool children's ecological culture and to determine its components. The tasks posed by the author of the article were achieved through analysis of numerous scientific publications and curriculum programs on professional techniques of the specialty "preschool education".

The behavioral component of the child's environmental culture is largely dependent on the personality of the educator: an example of the behavior that a preschooler sees; ability to explain the rules and the need to comply; build the behavioral skills. The future teacher's ecological and pedagogical activity requires assimilation of a number of professional knowledge and skills, not only pedagogical, but also related to the student's environmental culture. The most important functions and skills of the teacher that will successfully shape the behavior of preschool children can be divided into diagnostic and prognostic, value-oriented, organizational and developmental, professional-creative, managerial-communicative, social-pedagogical.

In the modern pedagogical research, the concept of readiness for environmental pedagogical activity is interpreted differently. The most appropriate approaches in Ukrainian pedagogy to the readiness of the future educators for environmental-pedagogical activities and their features are highlighted in the table. A common feature of all approaches is availability of a teacher's ecological culture and motivation for pedagogical activity; but realization of this readiness is evaluated differently (awareness of their role as a teacher, citizen, person, self-improvement, personality-oriented study, participation in environmental protection).

The researchers define environmental education preparedness as dynamic integrative personality formation which includes general scientific, psychological and pedagogical, ecological, methodological knowledge, skills. They offer to pay the most attention to students' motivation to learn, but we believe that their own motivation and behaviors in nature remain important. High school teachers offer various solutions to students' environmental education problems, including in the training process forms and methods of active learning: problem lectures, trainings, role-playing games, projects, modeling and analysis of pedagogical situations, testing and others.

Key words: professional preparation, pedagogical readiness, ecological culture, educators, preschoolers, pedagogical researches.

УДК 371.3:81'234:371.134

Олена Гаврилюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3129-6225

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/155-165

КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено сутність поняття «контроль» знань та вмінь з англійської мови; досліджено інноваційні технології контролю знань та вмінь з англійської мови в майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Підкреслюється, що

тестові технології заслуговують на особливу увагу, адже це ефективний спосіб перевірки рівня якості знань студентів-майбутніх учителів у закладі вищої освіти. Подано пропозиції щодо вирішення проблеми якості контролю знань майбутніх учителів. У статті розглянуто питання про педагогічну технологію та технологію оцінювання. Показано роль оцінювання в ефективності освітнього процесу. Важливим завданням педагогічної діагностики та оцінювання знань студентів є підготовка майбутніх фахівців до продуктивної роботи за обраним фахом. Зроблено висновок про існуючі зміни в оцінюванні знань студентів-майбутніх учителів у закладі вищої освіти. Зазначено, що швидкі розробки винахідних технологій змушують заклади освіти їх ефективно інтегрувати в освітній процес.

Ключові слова: технології, контроль, моніторинг, знання, уміння, англійська мова, майбутній учитель, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Останнім часом усе гостріше ставиться питання про інтенсифікацію навчально-виховного процесу й підвищення якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Державною національною програмою «Освіта» (Україна – XXI століття) перед вищою школою поставлено завдання: поліпшити підготовку кваліфікованих спеціалістів – інтелектуального та професійно компетентного потенціалу нації.

Суттєвим фактором активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-майбутніх учителів іноземної мови є забезпечення об'єктивної контрольної-оцінювальної діяльності, у ході якої студент перевіряє досягнення навчальних цілей, і викладач перевіряє рівень засвоєння навчального матеріалу, забезпечує міцність знань, стимулює діяльність студентів. Контроль в освітньому процесі дозволяє будувати адаптивну програму курсу та своєчасно коригувати дії як викладача, так і студентів у процесі навчання. Найчастіше контроль і оцінювання результатів досягнень студентів відбувається лише за кінцевим результатом. При цьому, як правило, не береться до уваги поточна діяльність студента, рівень формування його знань і вмінь, робота студента протягом семестру. Тому необхідно розглядати процес досягнень студентів від початку його діяльності до кінцевого результату згідно зі стандартом освіти.

Зазначимо, що для контролю результатів оволодіння навчальним матеріалом з іноземної мови використовують різні методи. Серед них – усне опитування, письмові контрольні роботи, виконання практичних робіт та інші.

Особливе місце займають новітні технології контролю: тестовий контроль, модульно-рейтингові технології та програмовий контроль знань і вмінь.

Сучасні технології контролю сприяють проведенню більш об'єктивного й ефективного контролю та оцінювання знань і вмінь студентів-майбутніх учителів з англійської мови, розвитку творчих здібностей студентів педагогічних закладів вищої освіти, активізації самостійної роботи студентів, створенню основи для диференціації студентів за рівнем підготовки, дають можливість розвивати у студентів навички самооцінки якості та результатів власної роботи й формувати

вміння самоконтролю у професійній діяльності, засвоєнню матеріалу не лише на рівні впізнавання та розуміння, але й на рівні його застосування.

Таким чином, актуальність обраної нами проблеми дослідження пояснюється необхідністю осмислення того, що контроль навчальних досягнень студентів-майбутніх учителів з англійської мови потребує оптимального поєднання як традиційних, так і інноваційних методів та форм контролю, які стимулюють студентів до виявлення активності й самостійності, забезпечують успішне засвоєння ними програмного матеріалу.

Аналіз актуальних досліджень. Розв'язання проблеми контролю навчальних досягнень студентів залишається метою і змістом науково-практичної діяльності сучасних педагогів, дослідників. Над проблемою контролю й оцінювання знань, умінь і навичок працювали багато науковців. Серед них Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, І. Я. Лернер, А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. А. Онищук, І. П. Підласий, М. М. Фіцула та інші. Однак, через багатоплановість та різноаспектність означена проблема не підпадає під просте й однозначне розв'язання.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «контроль» знань та вмінь з англійської мови та дослідити інноваційні технології контролю знань та вмінь з англійської мови в майбутніх учителів у закладі вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: критичний аналіз вітчизняних та іноземних педагогічних, методичних і лінгвістичних джерел з метою узагальнення теоретичних аспектів із проблеми дослідження; вивчення досвіду викладачів щодо здійснення контролю знань та вмінь; емпіричні: наукове спостереження за організацією освітнього процесу, аналіз педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Академік А. Алексюк вважає, що «контроль навчальної роботи й оцінка знань студентів має об'єктивний ґрунт. Варто відмітити, що діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання → процес → результат → нова мета». Але для того, щоб педагогічно грамотно визначити нову мету, необхідно оцінити та проаналізувати знання та вміння студента-майбутнього вчителя й точно знати, що вже досягнуто внаслідок професійної підготовки, а що потрібно ще доопрацювати, вивчити й засвоїти (Алексюк, 1998).

Одним із шляхів підвищення якості освіти є підвищення ефективності контролю знань. Здійснення контролю в освітньому процесі має на меті виявити якість засвоєння знань, виміряти її величину та присвоїти якості певну оцінку.

Зазначимо, що перевірка й оцінка знань студентів є активним процесом. Викладач не лише пасивно реєструє фактичні знання студентів, а й впливає на хід та результати всього освітнього процесу. Його завдання – знайти найефективніший засіб перевірки знань, щоб виявити досягнення студентів та стимулювати їх надалі оволодівати знаннями (Алексюк, 1998, с. 42).

Функціональні знання майбутніх спеціалістів складні та багатогранні, їх неможливо оцінити єдиним способом, а необхідно користуватися різними методами оцінки: усними й письмовими відповідями, спостереженням і оцінкою роботи, яка виконується на заняттях, навчальній, навчально-виробничій чи іншій практиці, об'єктивним тестуванням з теми, розділу чи зі всієї дисципліни або ж комплексно зі спеціальності.

Одним із шляхів досягнення мети є тестовий контроль знань, який може бути використаний викладачами та методистами закладів вищої освіти під час розробки складової частини засобів діагностики рівня професійної підготовки студентів за результатами певних етапів навчання. Незаперечно, що підвищення якості навчання студентів безпосередньо пов'язане зі створенням та послідовним використанням системи тестового контролю засвоєння знань. Позначена проблема набуває особливої актуальності в наш час, коли здійснюється інтеграція української системи вищої освіти до європейської університетської спільноти.

Одним із головних засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки студентів-майбутніх учителів закладів вищої освіти є тестовий контроль. Тест (*test*) у перекладі з англійської – іспит, випробування. Тестування або тестовий контроль – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей особи за допомогою системи спеціально підготовлених знань (Рогова, 2010; Тарасова, 2009).

Класичним у педагогіці є визначення К. Інгекампа: тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятим для застосування в педагогічній практиці (Інгекамп, 1991).

Педагогічне тестування представлене як набір інструментів, що дозволяє забезпечити систематичний моніторинг та об'єктивне оцінювання якості професійної підготовки студентів-майбутніх учителів протягом усього освітнього процесу, визначення етапи проведення тестів, а також способи та засоби коригування навчальних результатів. Варто врахувати систему критеріїв, які є основним методом організації педагогічного тестування. Він складається з тестів специфічної форми, певного змісту, зростаючих труднощів, створені з метою підвищення якості (Andriesh, 2008). Тестовим називається завдання (запитання, задача), для якого може бути попередньо визначена (сформульована) єдино можлива правильна відповідь. Така відповідь є еталоном, з яким порівнюють відповідь випускника. Тест або контролююча програма – сукупність завдань, що використовуються при тестовій перевірці (Інгекамп, 1991).

Основною відмінністю тесту від традиційної роботи є те, що він передбачає вимірювання. Тому оцінки за результатами тестування відрізняються більшою об'єктивністю, яка гарантується вимірюванням кількісної інформації. Об'єктивність при використанні тестів також гарантується безпристрастям викладача в цьому виді контролю знань, умінь та навичок. Для контролю сформованості тих чи інших умінь та навичок у студентів у наш час найчастіше використовуються тести таких різновидів:

- 1) тести множинного вибору (multiple choice) – тести, які містять певну кількість альтернатив, тільки одна з яких є вірною;
- 2) перехресний вибір, установлення відповідностей (matching technique);
- 3) тести на вибір вірної відповіді з двох запропонованих варіантів (true – false);
- 4) техніка перестановки (rearranging technique);
- 5) тест відновлення (cloze-test);
- 6) тест вільної відповіді (free response type);
- 7) техніка «розсічення» тексту (slashed technique).

Відмітимо, що в системі закладів вищої освіти застосовуються різні види педагогічного тестування знань та вмінь: вступне тестування (на початку навчання); поточне тестування (під час навчання), граничне тестування (після завершення теми), підсумкове тестування (після завершення теми), запізніле тестування (контроль «залишкових» знань через деякий час після вивчення теми або курсу). Тести, які використовуються для роботи зі студентами-майбутніми вчителями закладів вищої освіти, мають за мету контроль знань і включають: перехресний вибір (вибір пар з двох блоків та функцій); альтернативний вибір (вибір однієї відповіді із запропонованих); багаторазовий вибір (вибір однієї відповіді із запропонованих трьох-чотирьох); упорядкування (складання зв'язаного тексту фрагментованих абзаців, речень, розміщення їх у логічній послідовності або реченні слів); висновок/закінчення (вільна відповідь або формулювання власне оцінювання студента); заміна/підміна певних слів, фраз, дат тощо; трансформація запропоновані вирази, речення тощо; відповіді на запитання; близький тест (реконструкція пропущених слів у тексті), такий тест може ґрунтуватися на множинному виборі або його взагалі не може бути.

Нижче наводяться приклади тестових завдань, що використовуються для визначення рівня володіння майбутніми учителями вміннями іншомовного мовлення.

1. Тестове завдання для контролю вмінь читання.

Інструкція. Вибери слово, яке відповідає на запитання в дужках. На бланку для відповідей поряд із номером завдання запиши літеру обраного варіанта відповіді. Подача матеріалу. Десять окремих речень. Наприклад:

1. The letter came /when?/
A. fast;

B. yesterday;

C. back;

D. good.

Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (множинний вибір).

2. Тестове завдання для контролю вмінь аудіювання/читання.

Інструкція. Послухай/прочитай текст і на бланку для відповідей запиши літери, якими позначені подані малюнки, у тій послідовності, що відповідає подіям, описаним у тексті. Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма, серія малюнків, позначених літерами А, В, С, D.

Очікувана відповідь. Невербальна, вибіркова (множинний вибір).

3. Тестове завдання для контролю вмінь читання.

Інструкція. Вибери правильний варіант заповнення пропуску в реченні. На бланку для відповідей обведи кружком літеру обраного варіанта. Подача матеріалу. Окремі речення, наприклад:

1. The Moon and stars help birds_____.

A. to see each other.

B. to find their way.

C. to find some food.

D. to eat in darkness.

Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (множинний вибір).

4. Тестове завдання для контролю вмінь читання. Інструкція. Вибери речення, яке відповідає змісту малюнка. На бланку для відповідей обведи кружком літеру обраного варіанта. Подача матеріалу. Малюнок, на якому зображено двох дівчат, що розмовляють; до малюнка – окремі речення, наприклад:

A. The girls are watching TV.

B. The girls are talking.

Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (альтернативний вибір).

5. Тестове завдання для контролю вмінь читання.

Інструкція. Заповни пропуски в реченнях тексту. Варіанти відповідей подаються після тексту. На бланку для відповідей поряд із номером пропуску запиши відповідну літеру обраного слова. Текст з пропущеними словами, місце яких позначається цифрою. Наприклад:

Two little/1/often play with their/2/. They want/3/the doll's clothes. The girls go to the /4/ and wash them. When the clothes are clean and dry they/5/them on dolls.

a. to wash; b. bathroom; c. put; d. dolls; e. girls. Очікувана відповідь. Вербальна, вибіркова (клоуз-тест).

6. Тестове завдання для контролю вмінь аудіювання/читання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і визнач, ким працює батько дівчинки. На бланку для відповідей поряд із номером завдання запиши назву цієї професії. Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма.

Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (напівпродукована), окреме слово.

7. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і сформулюй основну ідею тексту в 2-3 коротких реченнях; запиши їх у бланку для відповідей поряд з номером завдання.

Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма.

Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (продукована), текст.

8. Тестове завдання для контролю вмінь читання/аудіювання.

Інструкція. Прочитай/послухай текст і сформулюй основну ідею тексту в 2-3 коротких реченнях; запиши їх у бланку для відповідей поряд із номером завдання. Подача матеріалу. Друкований текст або фонограма.

Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (продукована), текст.

9. Тестове завдання для контролю вмінь письма.

Інструкція. You had lots of problems last week and now you are writing a letter to your friend from Canada. Tell in the letter about the last week events using your diary notes. Write the letter (100 words) in your answer sheet. Подача матеріалу.

Monday: TV-set broke down - no films, no news!

Tuesday: No buses till 9 o'clock. Late to school.

Wednesday: O.K.!

Thursday: Cat disappeared.

Friday: Test in mathematics – very difficult!

Saturday: Nick's birthday party!

Зразок виконання: «Dear Robert, I had lots of problems last week. My TV-set broke down and I couldn't watch neither films nor news....»

Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (продукована), текст.

10. Тестове завдання для контролю вмінь аудіювання з опорою на схему.

Інструкція. Послухай розмову двох дівчат, одна з яких збирається зробити покупки в кількох магазинах, позначених на цій схемі. На бланку для відповідей запиши назву магазину поряд із номером, яким магазин позначений на схемі. Подача матеріалу. Текст-діалог у запису на фонограмі, список покупок, схема вулиць з позначенням магазинів. Очікувана відповідь. Вербальна, конструйована (напівпродукована), окремі слова.

Зазначимо, у процесі складання тесту завдання відбираються та впорядковуються в залежності від призначення означеного тесту. Як правило, комплекс завдань включає тести для визначення сформованості комунікативної компетенції з усіх видів мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін.

Результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого виставляється оцінка успішності учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю (Тарасова, 2009; Рогова, 2010). Для цього кожне тестове завдання спочатку оцінюється в балах. Бали можуть нараховуватися за кількість правильних відповідей шляхом порівняння відповідей з ключем (при вибіркових або конструйованих відповідях) або відповідно до певних характеристик якості мовлення за критерієм.

Такими критеріями можуть бути, наприклад, лексична та граматична правильність усного або писемного висловлювання, відповідність ситуації спілкування, різноманітність застосованих мовних засобів, швидкість мовлення та ін. За наявність кожної з подібних характеристик мовлення тестований отримує певну кількість балів. Кількість і види характеристик, які оцінюються, можуть варіюватися, оскільки зумовлюються цілями тестування, етапом навчання тощо.

Отримане число балів співвідноситься зі шкалою оцінок. Наприклад, увесь тест включає 50 завдань. Кожне завдання «важить» 2 бали. Максимальна кількість набраних балів становитиме число 100 ($50 \times 2 = 100$). Слід зауважити, що 100-бальна рангова шкала є найбільш гнучкою. Щоб отримати «бали» за одне завдання, можна число 100 розділити на кількість завдань і одержати кількість балів за одне завдання. Для виведення оцінки успішності виконання тесту можна скористатися такою шкалою: 100 % правильних відповідей дорівнює оцінці «5»; 99 %–80 % – «4», 79 %–60 % – «3», 59 %–30 % – «2», нижче 30 % – «1».

Варто зауважити, що технологія контролю базується на впровадженні компетентнісних завдань в освітній процес закладів вищої освіти. З цією метою розроблено матеріали для перевірки знань та вмінь із кожної теми. Крім того, застосування інформаційно-комунікаційних технологій має багато переваг в оцінюванні знань та вмінь майбутніх учителів з іноземної мови в закладі вищої освіти. Комп'ютеризовані тести мають багато переваг – швидкість у виконанні, доцільно обраний час, ефективність оцінювання, менше логістичне навантаження. Водночас, комп'ютеризовані тести не мають інтерактивного характеру та людино-центрованого підходу.

Зазначимо, що практично всі заклади вищої освіти переосмислюють та реорганізують підготовку майбутніх учителів з використанням технологій із метою вдосконалення навчання в аудиторії. Заклади вищої освіти шукають нові стратегії підтримки інтеграції технологічного процесу, оскільки є лідерами та моделями для використання технологій. Програми контролю знань та вмінь майбутніх учителів призначені не лише надати професійну та галузеву експертизу навчання, а й бачити інтеграцію технологій в освітній процес. Отже, «... упровадження контролю з використанням технологій у навчальну програму сприятиме ефективному розвитку знань та умінь майбутніх учителів» (Vannatta & Beyerbach, 2000, с. 132).

Безперечно, заклади вищої освіти докладають великих зусиль для подолання перешкод, поставлених інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) під час застосування в аудиторії. Багато досліджень були здійснені з метою пошуку правильних шляхів ефективної інтеграції, кожен з яких указував на різні змінні, що впливають на процес інтеграції. Серед цих змінних – відсутність професіоналів моделювання ролей, через недостатню технічну компетентність професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти, яка відіграє важливу роль в ефективності здійснення освітнього процесу майбутніх учителів у закладі вищої освіти (Odabasi, 2000; Hadley et al., 2002).

Тестування створює великі можливості для організації в навчанні іноземної мови у закладах вищої освіти ефективного та якісного контролю, який, разом із іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Висновки. Отже, впровадження новітніх методів контролю – необхідна умова ефективного оцінювання знань та вмінь з англійської мови в закладі вищої освіти, але давно розроблені та апробовані методи контролю (усне опитування й письмова контрольна робота) повинні співіснувати з сучасними (рейтинговий, комп'ютерний і тестовий контроль). Тестування та оцінювання займає головну роль у навчанні та вивченні англійської мови в закладі вищої освіти. Ми можемо проводити різні види тестування, щоб отримати відомості про знання та вміння майбутніх учителів з англійської мови. Після тесту зроблено стандартне оцінювання, що покаже рівень продуктивності майбутніх учителів у закладі вищої освіти. У процесі оцінки мовних навичок ми можемо виявити проблеми майбутніх учителів у навчанні. Оцінювання – це систематичний збір інформації для прийняття рішень. У більшості закладів освіти існує внутрішнє й зовнішнє оцінювання. Підсумовуючи, студенти, викладачі та керівництво можуть використовувати оціночну інформацію лише для покращення навчання: зібрана якісна інформація, яка справедливо відображає те, що є навчальним фоном; проаналізована інформація точно визначає досягнення майбутніх учителів з іноземної мови; правильна інтерпретація інформації повідомляє про досягнення майбутніх учителів та визначає їх наступні кроки навчання; перегляд інформації для оцінки та змін навчальних програм. Особливе місце серед методів контролю займає тестування – науково обґрунтована система тестових завдань, валідних за змістом і різних за складністю. Тестовий контроль повинен бути об'єктивним та давати відомості про результати процесу навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в поглибленому методичному дослідженні технології оцінювання знань та вмінь майбутніх учителів з англійської мови в закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання*. К.: Либідь (Aleksiuk, A. M. (1998). *Pedagogy of Higher School. Course of lectures: module training*. K.: Lybid).
- Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. М.: Педагогіка (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. M.: Pedagogy).
- Нагорнова, І. С. (2006). Внутрішньошкільний контроль викладання іноземної мови (з урахуванням специфіки предмету). *Le francais*, 17, 17-21 (Nagornova, I. S. (2006). Intra-school control of foreign language teaching (subject-specific). *Le francais*, 17, 17-21).
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., Сахарова, Т. Е. (2010). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва (Rogova, G. V., Rabinovich, F.M., Sakharova, T. E. (2010). *Methods of teaching foreign languages in high school*. Moscow).
- Тарасова, О. (2009). Зовнішнє тестування: передумови успіху. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 1, 69-74 (Tarasova, O. (2009). External testing: prerequisites for success. *Foreign languages in educational institutions*, 1, 69-74).
- Тестування з іноземних мов* (2007). К.: Шкільний світ (Б-ка «Шкільного світу»). (*Foreign language testing* (2007). K.: The school world (Library "School World").
- Andriesh, V. A. (2008). *Professional training based on differentiated pedagogical testing*. Moscow.
- Odabasi, F. (2000). Faculty use of technological resources in Turkey. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 103-107.
- Vanatta, R. A. & Beyerbach, B. (2000). Facilitating a constructivist vision of technology integration among education faculty and preservice teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (2), 132-148.

РЕЗЮМЕ

Гаврилюк Елена. Технологии контроля знаний и умений с английского языка у будущих учителей в высших учебных заведениях.

В статье определена сущность понятия «контроль» знаний по английскому языку; исследованы инновационные технологии контроля знаний и умений по английскому языку у будущих учителей высших учебных заведениях. Подчеркивается, что тестовые технологии заслуживают особого внимания, ведь это эффективный способ проверки уровня знаний студентов-будущих учителей в заведении высшего образования. Представлены предложения по решению проблемы качества контроля знаний будущих учителей. В статье рассмотрен вопрос о педагогической технологии и технологии оценки. Показана роль оценки в эффективности образовательного процесса. Рассмотрены различные толкования понятия «педагогическая технология». Сделан вывод о существующих изменениях в оценке знаний студентов-будущих учителей в заведении высшего образования. Отмечено, что быстрые разработки технологий заставляют учебные заведения эффективно интегрировать в образовательный процесс.

Ключевые слова: технологии, контроль, мониторинг, знания, умения, английский язык, будущий учитель, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Havrylyuk Olena. Assessment technologies of future teachers' knowledge and ability of English in the higher educational establishment.

The system of the future teachers' training to professional activity in the higher education institutions is theoretically grounded in the article. Effective management of the educational process is impossible without sustained feedback, through which the teacher

receives information about the level of mastering theoretical material, about the students' knowledge and skills. This is how the managerial control function is implemented – on the basis of the information obtained, the teacher adjusts further work to find out if the training goal has been reached at a certain stage.

Assessment is an integral and essential part of all good teaching. Unless teachers have awareness of their students' progress, decisions about appropriate strategies for developing learning cannot be made. This assessment is usually carried out on an informal basis, with the teacher noting that students who have failed to reach expected levels of attainment will require additional learning to bring them up to scratch. Such assessments, which are largely based on criteria laid down in the curriculum, may be derived from observation of the students' work, from results of class tests and examinations, or perhaps from outcomes of statutory assessments such as Standardized Achievement Tests (SATs). This article attempts to look at the importance of classroom assessment and evaluation advantages. Testing in education and psychology is an attempt to measure a person's knowledge, intelligence in a systematic way. A major concern of teaching English language for teachers has been assessing and evaluating student's progress during their courses of study as well as their classroom achievements.

In this digital era, ICT use in the classroom is important for giving students opportunities to learn and apply the required 21st century skills. Hence studying the issues and challenges related to ICT use in teaching and learning can assist teachers in overcoming the obstacles and become successful technology users. The aim of this literature review is to examine the evidence around the claims made for the shift towards computer-based assessment (CBA) in educational settings.

Key words: *technology, control, monitoring, knowledge, ability, English, future teacher, institution of higher education.*

УДК 378.016:373.3:379.8

Ольга Гончарук

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ORCID ID 0000-0001-8463-7401

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/165-177

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті представлено модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля учнів як теоретично-описове узагальнення фундаментальних компонентів цілісного процесу професійної підготовки, спрямованого на формування в студентів мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів готовності до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів. Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності учнів. У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, умовисновків та моделювання.

Розроблена й охарактеризована модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів

підпорядкована меті, передбачає поєднання методологічно-цільового, змістово-процесуального та моніторинго-результативного блоків, які тісно взаємозв'язані між собою та реалізація яких спрямована на досягнення ефективного результату.

Методологічно-цільовий блок моделі представлено її головною метою, методологічними підходами та принципами. Змістово-процесуальний – включає визначений зміст тих компетенцій організації дозвілля молодших школярів з методами й формами їх засвоєння, які в найбільшій мірі забезпечать сформованість творчого рівня готовності фахівця. Моніторингово-результативна складова блоку передбачала визначення змісту кожного з компонентів готовності, розробки критеріїв, показників оцінки та рівнів сформованості в студентів компетентностей організовувати дозвілєву діяльність з молодшими школярами.

***Ключові слова:** модель, система, дозвілєва діяльність, підготовка вчителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності учнів, модель системи підготовки вчителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів, компоненти моделі системи, методологічні підходи, принципи підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови системи вищої освіти, відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII) ставить на порядок денний формування нової генерації освітян із високим рівнем професіоналізму, загальної культури, творчим стилем аналітичного мислення, з власною суб'єктною позицією щодо проведення власного дозвілля та організації дозвілля інших. Особливо актуалізуються проблеми підготовки вчителів початкової школи, які, в майбутньому, упроваджуватимуть у практику концептуальні основи нової української школи.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів в Україні ґрунтується на положеннях Закону України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції нової української школи (2017), Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344, 2013) та ін. Проте, відсутність у науковому обігу моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів спонукало нас до визначення її компонентів та наукового обґрунтування з врахуванням стану дозвілєвої діяльності молодших школярів в умовах сьогодення, вимог до професійної підготовки вчителя початкової школи в контексті реформування сучасної освіти, авторських поглядів на мету, завдання, зміст, форми та методи професійної підготовки студентів до організації дозвілля молодших школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи аналізують у своїх наукових доробках О. Буднік, Л. Гусак, О. Комар, Л. Коваль, З. Онишків, О. Савченко, М. Федоренко та ін. Теоретичне обґрунтування необхідності вивчення особливостей розвитку особистості засобами дозвілєвої діяльності здійснили О. Гончарова, О. Діба,

Ю. Клейберг, Г. Колик, Ю. Моздокова, А. Фатов, С. Цюлюпа та ін. Питання підготовки фахівців до організації дозвілля розглядали В. Балахтар, І. Каташинська, І. Сидор та ін. У контексті порушеної проблеми актуальним є визначення та обґрунтування моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілдової діяльності молодших школярів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілдової діяльності учнів.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, умовисновки, моделювання.

Виклад основного матеріалу. На ідеї моделювання ґрунтується будь-який метод наукового дослідження, як теоретичний (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (як предметні моделі) (*Глоссарий современного образования*, 2014). Поняття «модель» (від *лат. modulus* – міра, мірило чи зразок) – це об’єкт, що заміщує оригінал і розкриває найважливіші риси і властивості оригіналу для певного дослідження, його мети за обраної системи гіпотез (Вітлінський, 2005). За визначенням Я. Неуйміна, узагальнена модель – це створюваний з метою одержання і (або) збереження інформації специфічний об’єкт (у формі усвідомлюваного образу, опису знаковими засобами або матеріальною системою), який відбиває якості, характеристики і зв’язки об’єкту оригіналу будь-якої природи, суттєві для поставленої задачі (Неуймин, 1984, с. 44). С. Сисоєва модель називає інструментом пізнання, засобом інтерпретації та пояснення явищ реальності (Сисоєва, 2011). У свою чергу, К. Інгенкамп модель визначає як цілісну систему, кожен із компонентів якої спрямований на реалізацію поставленої мети, пошук новизни в реалізації цієї системи (Інгенкамп, 1991, с. 99). Тобто, з визначення К. Інгекампа випливає, що модель і є системою.

Для нашого дослідження цінними є думки О. Мірошніченко, яка визначає модель як описовий аналог діяльності, що у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики (Мірошніченко, 1999, с. 89-90). Причому нова інформація про досліджуваний об’єкт виникає на всіх етапах конструювання моделі: у процесі емпіричного дослідження об’єкта, у структурі самої моделі, що створює елементи новизни в силу особливої презентації набутих знань про об’єкт, як результат подальшого мисленнєвого експерименту. Уже моделювання трактується як процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, у якому об’єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об’єктом-моделлю (модель здатна замінювати об’єкт-оригінал на певних етапах пізнавального процесу) (Сисоєва, 2011).

Для нас важливим є обґрунтування моделі системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілдової діяльності

молодших школярів. З огляду на це, звернемося до трактування поняття системи. У педагогіці під системою розуміється сукупність компонентів, що складається з елементів, частин, пов'язаних між собою та таких, що утворюють нову якісну єдність (*Большой энциклопедический словарь*, 1998). Серед основних характеристик системи можемо визначити: стан, рух, розвиток, динаміка, функції, через які вона включається в більш складні системи (Сидоркин, 1969, с. 4).

Для розгляду моделі системи професійної підготовки студентів цінним є розгляд поняття педагогічної системи в інтерпретації Т. Шамової (Шамова, 2002), яка її трактує як соціально зумовлену цілісність учасників педагогічного процесу (у контексті нашого дослідження – це професорсько-викладацький склад та студенти закладу вищої освіти), які взаємодіють між собою, навколишнім середовищем і його духовними й матеріальними цінностями на основі співпраці, спрямованої на формування та розвиток особистості майбутнього фахівця. Саме такий підхід сприяє розгляду процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як самостійної системи та, водночас, як засобу забезпечення зв'язків у більш складній педагогічній системі – середовища закладу вищої освіти.

Моделюючи систему професійної підготовки студентів до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів враховуємо основні властивості системи, а саме її цілеспрямованість, цілісність, структурність, ієрархічність, множинність, взаємопов'язаність, зв'язок із середовищем, відкритість, динамічність, інваріантність, розвиток за висхідною спіраллю (Савченко, 2004; Унтілова, 2004). Тому модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля учнів представимо як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення фундаментальних компонентів цілісного процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямованого на формування в них мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів готовності до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів. У дослідженні модель системи професійної підготовки студентів до організації дозвілля учнів являє собою сукупність складових професійної підготовки, які пов'язані між собою та утворюють нову якісну єдність організації навчальної, виховної, науково-дослідної та практичної діяльності, включення в яку студентів за цілеспрямовано розробленою технологією та з дотриманням визначених педагогічних вимог, сприятиме ефективному формуванню в майбутніх учителів початкової школи готовності конструктивно організовувати дозвілєву діяльність дітей.

У ході аналізу спроектованої системи нами зацентровано увагу на тому, що вона має не лише забезпечувати контроль за процесом особистісного й професійного становлення вчителя початкової школи як професіонала в контексті організації дозвілля учнів, а й створювати можливості для активного

втручання в хід підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою корекції та підсилення ефективності формування відповідних компонентів готовності.

На основі теоретичного аналізу проблеми підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів нами розглядається як цілеспрямований, складний та комплексний процес навчальної, виховної, науково-дослідної та практичної підготовки студентів, спрямований на формування в них мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів готовності організувати дозвіллеву діяльність на основі врахування психологічних та індивідуальних особливостей учнів початкової школи та специфіки організації дозвіллевої діяльності в цьому віці.

У процесі проектування моделі системи професійної підготовки нами враховувався вплив суб'єктів, які реалізовували визначену мету й завдання, на всі компоненти системи; у конструюванні змісту виходили з інтересів та вітагенного досвіду суб'єктів взаємодії; при виборі методів, форм та засобів підготовки студентів прагнули надавати пріоритет таким, які сприяють суб'єктному зростанню фахівця; забезпечували суб'єкт-суб'єктних характер взаємодії в ході реалізації змісту професійної підготовки, а при оцінюванні готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллевої діяльності учнів зважали на рівень сформованості його творчої суб'єктності як провідної характеристики готовності. На нашу думку, для ефективного виконання професійних функцій з організації дозвіллевої діяльності молодших школярів майбутньому вчителю початкової школи необхідний творчий рівень готовності, якого можна досягнути, поєднуючи й цілеспрямовано організовуючи аудиторну та позааудиторну роботу, за умови активної позиції кожного студента у власному професійному становленні.

Модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів нами подана як конструктивна технологія організації професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти, що розглядається як цілісна система, яка передбачає єдність методологічно-цільового, змістово-процесуального та моніторинго-результативного блоків.

Методологічно-цільовий блок моделі представлено її головною метою, яка прогнозує кінцевий результат – творчий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів. Конкретизуємо мету чітко визначеними завданнями: стимулювання в студентів внутрішньої мотивації до оволодіння системою загальних та ключових компетентностей організації дозвіллевої діяльності учнів; формування в майбутніх фахівців потреби в засвоєнні професійних цінностей та усвідомлення ними готовності до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів як особистісної і професійної цінності;

формування творчої комунікативно-активної особистості фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов реального професійного середовища; формування здатностей здійснювати самоаналіз, саморегуляцію та самоактуалізацію, саморозвиток, необхідних для розвитку творчої суб'єктності в організації дозвілєвої діяльності дітей.

Методологічно-цільовий блок також представлено методологічними підходами, які спрямовують систему професійної підготовки студентів до організації дозвілєвої діяльності учнів початкової школи на досягнення означеної мети. У нашому дослідженні система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації дозвілєвої діяльності учнів ґрунтується на положеннях акмеологічного, культурологічного, комунікативного, аксіологічного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, які створили підґрунтя для розробки принципів функціонування системи.

З метою вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів нами визначено ті педагогічні принципи, які більшою мірою сприяли ефективності цього процесу, і тим самим забезпечували підвищення якості фахової підготовки студентів. Серед пріоритетних нами визначено: ініціативності й творчості в формуванні ключових компетентностей організації дозвілля молодших школярів, суб'єкт-суб'єктної зорієнтованості професійної підготовки, активності й самостійності, моделювання умов і змісту майбутньої професійної діяльності.

Систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами визначено як дуалістичний процес: з одного боку – соціальний, оскільки допомагає майбутньому фахівцеві адаптуватися у професійній сфері та взаємодіяти в різних життєвих ситуаціях за межами освітнього процесу, з іншого – індивідуальний, оскільки спрямовується на формування особистості студента, його активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію творчого особистісного потенціалу. З огляду на це, компонентами моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності з молодшими школярами є тісний зв'язок аудиторної та позааудиторної (виховної, науково-дослідної та практичної підготовки) роботи в реалізації цього процесу його суб'єктами.

Наступний блок моделі – змістово-процесуальний – включає визначений зміст тих компетенцій організації дозвілля молодших школярів з методами й формами їх засвоєння, які найбільшою мірою забезпечать сформованість творчого рівня готовності фахівця. Цей компонент моделі нами вибудовувався з урахуванням, насамперед, специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, особливостей педагогічного середовища в початковій школі, психофізіологічного розвитку молодших школярів, стану розвитку дозвілєвої діяльності та її специфіки на сучасному

етапі, теоретичних здобутків дослідників теорії дозвілля, вітчизняного й зарубіжного досвіду культурно-дозвілдової підготовки тощо.

Змістово-процесуальний блок моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілдової діяльності молодших школярів представлений:

– програмою курсу «Організація дозвілдової діяльності молодших школярів»;

– програмою роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів»;

– організацією науково-дослідницької роботи студентів (діяльність проблемної групи «Умови успішної організації дозвілдової діяльності молодших школярів», залучення до наукових гуртків, студентських наукових товариств, виступів на конференціях, семінарах, проведення Ярфестів), пов'язаної з дослідженням проблеми організації дозвілля в початковій школі;

– системою завдань різних видів виробничої практики майбутніх учителів початкової школи, спрямованих на формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів готовності до організації дозвілля молодших школярів;

– підбором інтерактивних форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які забезпечували прояв їхньої суб'єктності, суб'єктної позиції в змодельованому професійному середовищі початкової школи з організації дозвілля молодших школярів.

Засвоєння змісту професійної підготовки до організації дозвілдової діяльності молодших школярів здійснюється в спеціально змодельованому середовищі закладу вищої освіти протягом усього періоду навчання й має динамічний характер. Нами відзначено, що змістова складова моделі професійної діяльності студента характеризується обсягом знань, їх глибиною, системністю, стилем мислення. Професійні знання подаються як відомості про сутність та структуру організації дозвілдової діяльності молодших школярів, види, типи, форми дозвілля. Як критеріальні показники виділяються теоретичні знання про особливості використання різних видів, типів, форм організації дозвілдової діяльності молодших школярів з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів початкової школи.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей ми визначали з урахуванням вимог суспільства, тобто передбачали потребу в обсязі сучасної інформації, яка необхідна для педагогічної полісуб'єктної діяльності фахівця в контексті організації дозвілдової діяльності дітей, щоб якомога повніше забезпечити його спроможність відповідати вимогам нової української школи та потребам культурно-інформаційного суспільства.

У ході засвоєння змісту професійної підготовки до організації дозвілдової діяльності учнів початкової школи забезпечувалася

полісуб'єктність взаємодії в системах: викладач – студент; студент – студент; викладач – студент – студент; студент – викладач – студент.

Упровадження програми навчального курсу «Організація дозвіллевої діяльності молодших школярів» та роботи студентського клубу «Цікаве дозвілля молодших школярів» переконливо доводить, що доцільними в процесі формування в студентів ключових компетентностей організації дозвіллевої діяльності молодших школярів є методи та форми, спрямовані на розвиток мислення студентів, умінь висловлювати й доводити власну суб'єктну позицію з питань організації дозвіллевої діяльності молодших школярів, тобто інтерактивні.

Цікавими та змістовними формами стали лекція-діалог (діалог з аудиторією), лекція з паузами, лекція-діалог та лекція-диспут та ін. Серед методів, спрямованих на досягнення розуміння й гармонії у стосунках з людьми нами використано методи: «рольової гармонізації», сутність якого полягала в організації процесу пізнання на основі гармонійної ролі (ролі реалізації різних форм дозвіллевої діяльності, які доповнюють одна одну в змодельованих у процесі професійної підготовки ситуаціях) партнера взаємодії; уявлення майбутніх учителів початкової школи про рольову гармонізацію в сфері дозвілля формуються за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки інших суб'єктів аналізованих професійних дозвіллевих ситуацій; метод «золотої середини» – це метод довірливої комунікації в процесі організації дозвіллевої діяльності, який ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) складається зі знання, довіри, співчуття, півдії, що виявляється стосовно інших партнерів взаємодії в дозвіллевій діяльності; «змінюючої тактики» – метод, який ураховував суб'єктні комунікативно-дозвіллеві особливості учасників взаємодії (Дубасенюк, 2009).

Одним із дієвих методів у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи організувати дозвіллеву діяльність дітей став кейс-метод, сутність якого полягала в тому, що студенти осмислюють реальну життєву ситуацію власної дозвіллевої діяльності, у якій одночасно присутньою є конкретна практична проблема, вирішення якої вимагає застосування системи сформованих компетенцій і вітагенного досвіду. У ході застосування саме цього методу викладач стимулював пізнавальну активність майбутніх класоводів, розвивав їхні суб'єктні якості, а також створював проблему, яка мотивувала їх до здійснення самостійного вибору та пошуку оптимальних рішень у виборі, підходу до організації і проведення дозвіллевої діяльності молодших школярів.

З метою формування в студентів умінь прийняття раціональних рішень, коли неможливо розв'язати однозначно поставлене завдання передбачалося застосування методу можливих варіантів («дерево рішень»). Першим таким завданням для студентів було обґрунтування

важливості оволодіння компетентностями організації дозвілля дітей: «Чому готовність учителя початкової школи до організації дозвілля молодших школярів є професійною й особистісною цінністю фахівця?».

Студенти детально аналізували всі можливі варіанти рішень і виписували в колонки переваги та недоліки кожного з них, а також ті наслідки, до яких вони можуть призвести. Деякі міркування студентів нами подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Чому готовність учителя початкової школи до організації дозвілля молодших школярів є професійною цінністю фахівця?

Проблема: Чому готовність учителя початкової школи до організації дозвілля молодших школярів є професійною цінністю фахівця	
Варіант 1: Це дуже важлива складова професійної готовності	
Переваги: організація цілеспрямованого дозвілля дітей, яких я дуже люблю, задля їхнього розвитку, відпочинку й отримання задоволення; вони в ході дозвіллевої діяльності стають особистостями, творчими людьми тощо	Недоліки: значна відповідальність; не можна однозначно визначити дозвіллеві уподобання всіх дітей; діти галасливі й неслухняні в ході дозвіллевої діяльності; втрачаються цінності
Варіант 2: У ході проведення дозвіллевої діяльності з дітьми удосконалюються організаційні та комунікативні уміння й навички, які необхідні в професійній діяльності вчителя початкової школи	
Переваги: зараз дуже потрібні талановиті вчителі; я буду конкурентоспроможною і завжди матиму роботу; додатково буду працювати з дітьми індивідуально	Недоліки: є інші, більш важливі цінності, уміння й навички в професії вчителя початкової школи; важливими є не стільки організаційні й комунікативні вміння, скільки система наукових знань
Ваше рішення проблеми: хочу і буду творчим учителем, для якого всі компоненти професійної готовності є особистісною цінністю; учителем, який уміє організовувати цілеспрямоване дозвілля молодших школярів; мені це подобається, оскільки це сприяє вияву мене як особистості й досягне високих результатів у своїй професійній діяльності	

Доцільним у процесі формування умінь студентів організовувати цілеспрямовану дозвіллеву діяльність дітей став і метод узагальнення ідей (або «ідейна технологія»), який давав змогу з урахуванням знань студентів у письмовій формі опрацьовувати подані нами ідеї щодо вирішення дозвіллевих проблем.

Метод «Прес», який ми також використовували у процесі формування компетентностей організації дозвілля, сприяв закріпленню в студентів уміння конкретно й чітко формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стильній формі, переконуючи інших. «Я вважаю, що вибір форм дозвілля дітей молодшого шкільного віку залежить від...», «Дозвілля молодших школярів має бути цілеспрямовано організованим тому, що...», «Використання різних видів дозвіллевої діяльності важливо, тому що ...» та ін.).

Важливим компонентом моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності учнів є педагогічні умови. Нами відзначено, що умови ефективної підготовки майбутніх вчителів до організації дозвілля молодших школярів мають бути закладені в фундамент системи професійної підготовки студентів.

Моніторинго-результативний блок моделі передбачав визначення рівнів готовності студентів до організації дозвілля учнів і передбачав наявність таких компонентів: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Нами відзначено, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів буде ефективною за умови отримання науково обґрунтованої інформації про стан готовності студентів до такої діяльності. Рішенням цієї проблеми може слугувати система моніторингу, яка успішно використовується в ході діагностики, контролю сформованості системи компетенцій у майбутніх учителів початкової школи тощо. Саме моніторингова складова блоку моделі дала змогу здійснювати постійне відстежування динаміки рівня готовності студентів організовувати дозвілєву діяльність учнів початкової школи, інтерпретувати отримані дані, забезпечувати зворотний зв'язок, розробляти рекомендації, вносити відповідні корективи до системи професійної підготовки майбутніх учителів і на цій основі ефективно реалізувати управлінські та самоуправлінські функції. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності учнів відстежувалася за допомогою моніторингу на різних рівнях управління: науково-педагогічному – діяльність професорсько-викладацького складу; самоуправління – навчальна й науково-дослідна, практична діяльність студентів.

Результативна складова блоку передбачала визначення змісту кожного з компонентів готовності, розробки критеріїв, показників оцінки та рівнів сформованості в студентів компетентностей організовувати дозвілєву діяльність з молодшими школярами.

Усі структурні блоки моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів перебувають у взаємозв'язку і взаємодії, що сприяє забезпеченню їх цілісності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розроблена та схарактеризована модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів підпорядкована меті, передбачає поєднання методологічно-цільового, змістово-процесуального та моніторинго-результативного блоків, які тісно між собою взаємозв'язані і реалізація яких спрямована на досягнення ефективного результату – сформованість творчого рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання апробації моделі й експериментальної реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- Большой энциклопедический словарь* (1998). Москва: Большая Российская энциклопедия. (*The Great Encyclopedic Dictionary* (1998). Moscow).
- Вітлінський, В. В. (2005). *Моделювання економіки*. Київ: КНЕУ (Vitlinskii, V. V. (2005). *Modeling the economy*. Kyiv: KNEU).
- Глоссарий современного образования* (2014). Харьков: Изд-во НУА (*Glossary of Contemporary Education* (2014). Kharkov).
- Гончарук, О. В. (2018). *Організація дозвіллевої діяльності молодших школярів*. Луцьк: Вежа-Друк (Honcharuk, O. V. (2018). *Organization of leisure activities of younger pupils*. Lutsk: Vezha-Druk).
- Дубасенюк, О. А. (2009). *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Dubaseniuk, O. A. (2009). *Professional pedagogical education: innovative technologies and methods*. Zhytomyr).
- Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика (Inhenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow).
- Методология системного подхода в педагогике* (1969). М.: НИИОП (*Methodology of systematic approach in pedagogy* (1969). Moscow: NIIOP).
- Мірошніченко, О. А. (1999). *Етапи соціалізації особистості. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя*, 89-96 (Miroshnychenko, O. A. (1999). *Stages of personality socialization. Theoretical and methodological foundations of social-pedagogical training of a teacher*, 89-96).
- Неймин, Я. Г. (1984). *Модели в науке и технике: история, теория, практика*. Ленинград: Наука (Neuimin, Ya. N. (1984). *Models in science and technology: history, theory, practice*. Leningrad: Nauka).
- Савченко, С. В. (2004). *Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Savchenko, S. V. (2004). *Scientific and theoretical foundations of socialization of student youth in extracurricular activities in the conditions of regional educational space* (Doctor's thesis). Luhansk).
- Сисоева, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. Київ: ВД «ЕКМО» (Sysoieva, S. O. (2011). *Interactive technologies for adult learning*. Kyiv: VD "EKMO").
- Унтілова, Е. А. (2004). *Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Untilova, E. A. (2004). *Formation of standards of effective pedagogical interaction in the process of teacher training* (PhD thesis). Odesa).
- Шамова, Т. И. (2002). *Управление образовательными системами*. Владос (Shamova, T. I. (2002). *Management of educational systems*. Vlados).

РЕЗЮМЕ

Гончарук Ольга. Модель системы подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности учеников.

В статье представлена модель системы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуга учеников как теоретическое обобщение фундаментальных компонентов целостного процесса профессиональной подготовки, направленного на формирование у студентов мотивационного, когнитивного, деятельностного, ценностного и рефлексивного компонентов готовности к организации досуговой деятельности младших школьников. Цель статьи заключается в обосновании модели системы подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности учеников. В процессе научного поиска использованы методы анализа, синтеза, обобщения, систематизации, умозаключений и моделирования.

Разработана и охарактеризована модель системы подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности младших школьников подчинена цели, предусматривает сочетания методологически-целевого, смыслово-процессуального и мониторинго-результативного блоков, которые тесно между собой взаимосвязаны и реализация которых направлена на достижение эффективного результата – сформированность творческого уровня готовности будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности младших школьников.

Ключевые слова: модель, система, досуговая деятельность, подготовка учителей начальной школы к организации досуговой деятельности учеников, модель системы подготовки учителей начальной школы к организации досуговой деятельности младших школьников, компоненты модели системы, методологические подходы и принципы подготовки будущих учителей к организации досуга, педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности младших школьников.

SUMMARY

Goncharuk Olga. The model of the system of future primary school teachers' training to organization of pupils' leisure activities.

The article presents a model of the system of professional preparation of future primary school teachers to organize leisure activities of pupils as a theoretical descriptive generalization of the fundamental components of a holistic process of professional training, which aim is to form in pupils motivational, cognitive, active, value and reflexive activity of pupils. The purpose of the article is to substantiate the model of the system of preparation of future teachers of primary school for organizing leisure activities of pupils. Methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, reasoning and modeling were used during the scientific search.

The developed and characterized model of the system of preparation of future teachers of primary school teachers for organization of leisure activities of junior schoolchildren is subordinate to the goal, and involves a combination of methodologically-targeted, substantive-procedural and monitoring-performance blocks, which are closely interrelated and whose implementation is aimed at achieving an effective result – formation of creative level of readiness of future teachers of primary school to organize leisure activities of pupils.

The methodological and target block of the model is represented by its main purpose, methodological approaches (acmeological, cultural, communicative, axiological, competence and subject-activity) and principles (subject-subject orientation, activity and independence,

modeling of conditions and content professional activity). The substantive-procedural block of the model is represented by the program of the course "Organization of leisure activities of junior pupils", program of work of the student club "Interesting leisure of younger pupils" and the problem group "Conditions for successful organization of leisure activities of junior pupils", the system of tasks of various types of industrial teaching practices; selection of interactive forms and methods of vocational training for future elementary school teachers, which provided manifestation of their subjectivity, subjective position in the modeled primary school primary environment for organizing leisure activities of junior pupils.

The monitoring and performance component of the unit provided for determination of the content of each of the components of readiness, development of criteria, indicators of assessment and levels of students' competence to organize leisure activities with junior pupils.

Key words: *model, system, leisure activities, professional preparation of future teachers of primary school to organize leisure activities of pupils, model of the system of professional preparation of future teachers of primary school to organize leisure activities of pupils, components of model system, methodological approaches and principles for preparing future teachers for leisure activities, pedagogical conditions for preparing future teachers of primary school for leisure activities.*

UDC 005.32:373.5.091.113]:001.895

Dmitro Kozlov

Sumy State Pedagogical University

named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000 0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/177-185

INNOVATIVE BEHAVIOR OF A FUTURE MANAGER AS A FACTOR OF EFFECTIVE MANAGEMENT BY PERSONNEL OF A SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the analysis of the structure of innovative behavior of a future manager of secondary education institution; factors, influencing the innovative susceptibility and innovative behavior are considered. Approaches to the study of innovative behavior of the personnel are defined. It is highlighted that innovative teachers' activity is influenced by development of manager's innovative behavior and culture.

The innovation in education is determined by the innovative activity of teachers, their attitude to innovations, their readiness and ability to create new educational products and educational technologies; it is also characterized as innovative behavior.

Key words: *innovation, innovative behavior, manager, innovative culture, innovative activity, motivation, secondary education institution.*

Introduction. Joining Ukraine the European educational area requires individuals to be well informed about the processes going on in the sphere of education, in particular in innovative teachers' behavior and innovative teachers' activity.

Conceptual approaches to transforming education in Ukraine are defined in the Order of MES "On approval of the Plan of Action for the quality of higher education in Ukraine and its integration into European and world educational

community for the period up to 2010” (2011), “The National strategy of education development in Ukraine 2012-2021” (2011), “New Ukrainian school” (2016) and others.

Education is becoming a leading factor in the sustainable development of the state, which determines new requirements for it and new basic characteristics, one of which is innovative nature of modern education (Arkhipova & Kuchmaeva, 2018).

Innovation and creativity are contributing towards changes, as innovation is the basis of creativity in which creativity is a process that helps to generate ideas.

Innovative behavior is traditionally defined as an initiative type of individual or collective behavior associated with systematic development of new technologies in various spheres of social life or with creation of new objects of material and spiritual culture (Richmond & Tatto, 2016).

The main characteristic of innovative behavior is the person’s or a group’s self-consciousness and a person is the carrier of innovative behavior, capable of choosing the activity type, developing his own goals and means to achieve them (Thurlings et al., 2015).

Innovation and creativity are contributing towards change and excellence, as innovation is the basis of creativity.

“Innovative education means innovative educators, that are teachers with a developed innovative culture, innovative consciousness and demonstrating proactive innovative behavior. Such behavior means a positive attitude to innovations, active participation in the pedagogical search, readiness to accept the values and norms of innovative activity” (Trapitsina & Trapitsin, 2017).

Analysis of relevant research. The scientific works of Ukrainian and foreign researches of the analysis of educational space features have played a great role in the study of analyzed phenomenon.

The problems of administrating, a manager’s influence on the staff, essential characteristics of management of organization were conditioned by O. Kozlova, M. Lazariev, R. Milenkova.

In the research of V. Kubinii the most common concepts on the essence of innovative culture are highlighted. Zahari bin Ahamad and Abd bin Kasim studied the role of transformational leadership towards teachers’ innovating behavior in schools.

The definition of innovative behavior and innovative culture are the subject of the research of Richmond Tatto (2016), Khalid Rashid, Madeeha Mahmood Hussain and Amna Nadeem. The terms, that can be added to the concept of “innovative behavior”, distinguished as categories reflecting its main manifestations, were conditioned by Sirotin and L. Arkhipova, Uddin, Fan, Das. The analyses of the structure of innovative behavior and the factors affecting innovative activity of teachers is the subject of the studies of O. Trapitsina and

S. Trapitsin (Trapitsina & Trapitsin, 2017). The peculiarities of the influence of innovative behavior of a manager on students was defined by Zahari bin Ahamad and Abb Lalif bin Kasim, Bryman.

The main characteristics of formation of innovative culture were investigated by P. Sheraizina, M. Zadvorna, V. Miklovda, V. Margutych, A. Fialkovskiy, B. Kubinii.

The problem of innovative behavior of teachers (definition and analysis) was defined by S. Trapitsin, O. Trapitsina, M. Zharova.

In the works of V. Miklovda, V. Margutych, A. Fialkovskiy innovative culture as a synthesis of culture, economy and science, research of which is a new quality of people's life and functioning of economic systems is given.

The aim of the study is to provide the comprehensive analysis of the basic approaches concerning innovative behavior of a manager of a secondary education institution, to highlight the influence of manager's innovative culture on the teachers' innovative activity.

Methods of the study. In the research the following theoretical methods were used: analysis, synthesis, comparison in order to establish and to define the levels, forms, practice, characteristics of innovative behavior and innovative activity in order to prepare qualified personnel.

Research results. Formation of knowledge-based society has led to a number of systemic changes in education. Education is becoming a leading factor in the development of the country. It determines new requirements and new characteristics, one of which is innovations in modern education (Arkhipova & Kuchmaeva, 2018). Innovative education means innovative teachers, that are leaders/managers who have high innovative culture, innovative consciousness and demonstrate innovative behavior.

There are some definitions of innovative behavior. Innovative behavior is traditionally defined as an initiative type of individual or collective behavior associated with the systematic development of new technologies in various spheres of social life or with creation of new objects of material and spiritual culture (Richmond & Tatto, 2016).

The innovative behavior is determined as the person's reaction to the changes taking place around him, and as an action in which a subjective attitude to changes is manifested. The main characteristic of innovative behavior is active self-consciousness of a person or a group and the carrier of innovative behavior is a person capable of choosing the type of activity, determining his role in it, developing his own goals and means to achieve them (Thurlings et al., 2015).

De Jong and Den Hartog give such definition of innovative behavior: it is generation of ideas and applications as well as individual assignments, group or organization. Innovation can be in the organization to explore opportunities, identify gaps in performance or propose a solution to a problem. In the implementation process, staff can demonstrate behaviors such as application-

based staff who have a commitment to an idea that can influence others to implement this idea. It is noted that there are many studies in which creativity and innovation are closely linked (De Jong and Den Hartog, 2007). The given definitions fulfill each other.

The next factor influencing innovations is leadership. Leadership refers to the process of influencing others to achieve the goal (Bryman, 1992; Yulk, 2002). Leadership can also be defined as the ability to influence, motivate, change the attitude and behavior of subordinates to agree to implement the programs and make changes to achieve organizational goals. While the management practices of school leaders in relation to all the activities and the role played by headmasters/managers when they carry out tasks in the management of schools (Zahari bin Ahamad & Abd Latif bin Kasim, 2016, p. 283).

Thus, the education system needs a leader who has high competence and good leadership practices to make schools effective. School leaders have to ensure the effectiveness of schools, especially in meeting the demands of parents and students. They also need to be more sensitive to changes and innovations in the field of education. According to Zahara bin Ahamad the challenge and the main task of the leaders and teachers of the present time is not only to teach counting and reading but makes teaching and learning more interesting and produce students who have the creativity and are innovative (Rusmini Ku Ahmad & ZahariAhamad, 2011).

The researchers S. Trapitsin and G. Granichin in addition to the concept of “innovative behavior”, distinguished some categories reflecting its main manifestations:

- innovative activity, which is determined by the emotional-value attitude to innovations, the level of susceptibility of innovations. Characteristics of innovative behavior depend on how well the teacher is able to assess the current situation and predict their attitude to innovations in terms of profits and losses. The concept of innovative activity is closely related to the category of social inertia that manifests in the delayed reaction to the changes (Sirotin & Arhipova, 2015);

- innovative opportunity that can be defined as the state of the subject associated with experience of a favorable situation for him and a subjective assessment of the probability of changing its position for the better. A person represents himself as a consumer of innovation – he models a situation in which he takes a new useful experience in innovation process. In addition, an innovative opportunity can be presented as a condition for the manifestation of initiative and creativity, implementation of own ideas, involvement in the decision-making processes (Uddin, Fan, Das, 2016);

- innovative thinking as an expression of thought processes of the creation and development of innovations and is associated with the level of competence, creativity, critical thinking, the desire to find new ways of implementing educational activities (Ilinykh & Udaltsova, 2015);

– innovative consciousness, reflecting the experience of participation in innovative activities and including subjective goals and values of innovation, motivation of innovative behavior, the degree of expression of the need and interest in changes. Innovative consciousness is formed under the influence of social norms, intra – and inter-group relations, which operate within the teacher's team. At the same time, there may be situations when the innovative consciousness of the teacher differs from the group norms, in this case there are situations of value conflict which itself can become the source of innovation (Mitchell, Boyle, 2015);

– innovative culture. Each organization has a certain type and level of innovative culture, indexed by the ratio of satisfaction or dissatisfaction with the existing situation, readiness or unwillingness to change it (Collie et al., 2015).

Thus, the role of education in any country is to preserve the knowledge, reorient the culture and transfer the pre-dispositions to the younger generation. Innovation give a change by reshaping, adjusting and matching the theory with existing norms. The role of a manager is to bring innovation to a school culture. Manager is somebody who can observe and analyze the weaknesses or problems and work on them by planning and acting on the strategy.

It is noted that the manager creates a vision and strategy. He acts as a coach, and facilitator. He helps his subordinates to learn and grow through experiences, he thinks about an innovation.

The main characteristics of a manager are distinguished: energetic, intelligent, self-confident, honest, enthusiastic, independent, cooperative, responsible and persistent against obstacles and barriers.

It's stressed, that the culture in the school means the shared beliefs, values, norms, standards, expectations, curriculum policies, co-curricular activities, educational policy, rituals and decision-making processes among the members of that organization. The school culture can be divided into two parts: academic and co-academic.

There are different approaches to the classroom culture, which should be based on practical learning and creativity. Thus, culture of an institution should also be based on cooperation, encouragement and good interpersonal relationships. The relationship between manager and the staff is also significant. The relationship among members of the school also has to be healthy. The manager plays the role of a leader who is responsible for the teachers, head teachers, clerical staff, parents and students to participate in innovation process. But for the manager it is important to consult with every member of the institution in order to lay the foundation of distributed leadership. Thus, distributed leadership means to share leadership responsibilities in an organization.

It's necessary to focus attention also on the best interaction between the manager, teacher and students. The manager sets the goals and targets which should be achieved through proper planning and actions. The manager also thinks about an innovation and shares his ideas with every member of his school culture.

Thus, in the school culture there are three key persons: students, teachers and a manager. Student's academic needs are to be fulfilled by the teacher and then comes the manager who must create and organize an environment. The facilities provided to the students must be assessed frequently according to their needs. The physical and learning environment of school and classroom should be healthy and encouraging. It is noted, that team-teaching, and group-based learning can show high results. The teacher has to identify and analyze the problems of students. He is also able to choose a strategy and interact with the students. The teachers and other staff members may have some personal and psychological problems and the manager should minimize or resolve the conflict between them (Trapitsin, 2017).

Some more duties of the manager are to make his members to feel comfortable, he helps to get success to the members of the institution. The equality among the members is the new challenge of the time. The activities and participation of students should be enhanced. The manager must decide the vision of an institute, motivate people to work hard for bringing change in future.

Watt notes that innovative schools have a culture that allows innovation to take place (Watt, 2002). Teachers work jointly to generate new ideas, learn new skills, and build up programs.

Thus, training of teachers is one of important factors for bringing innovation: it includes seminars, workshops and conferences which can lead to professional growth and development of teachers. The administrators, heads and directors of the institutions should have healthy relations with the manager and the staff of an institution. They can provide opportunities to the staff in order to successfully take forward their teaching and leading career. Varieties of teaching methodologies bring results. The practical and activity-based teaching and learning can be helpful for students.

The manager is responsible for creating a healthy and learning environment in an institution. It is obvious, when the teachers would be motivated to teach well, the students would come up with excellent grades and performance.

The manager is responsible to accept diversity among the staff members and recognize them on the base of equality. The opportunities and chances should be equally provided to workforce. Every member in the school should have healthy relationship with other members. Ethics should be also followed; the manager is responsible for taking into account the needs and problems of employees, he cannot be rude, arrogant and stubborn. The leader is the problem-solver who comes with multiple solutions and ends up or manages the constricts among the workers. On the other hand, members of the staff should also be ethical in their behavior, they should cooperate and do work with honesty, they should not hurt other's feelings. Humiliating and insulting attitude should not be encouraged (Watt, 2002).

Thus, the teachers should be polite towards the students and understand their problems. Distributed leadership is the best practice in which every member of school is able to involve himself in decision-making process. Flexibility, accommodation, compensation, quality performance and morale building – are the factors that lead to an effective organization which is working within school culture.

Conclusions. We should stress that in addition to the analysis of factors that influence the increase of innovative activity of teachers, research and publications that analyze the negative manifestations of innovative behavior have become popular in recent years. They include resistance to innovation, pseudo-innovative behavior, innovative fatigue, anti-culture of innovation, etc. Researches provide extensive material and a good theoretical basis for empirical research of such types of innovative behavior in education institutions.

The results reveal that teachers from different types of schools have identical characteristics of innovative behavior. It means that not only external factors, but also internal motivation to participate in innovative processes has a significant impact on the teacher's behavior and that innovative behavior can be formed at both group and individual levels. It was just an initial study and for the future research it is recommended to do a deeper study of the effect of external factors, such as organizational culture of the school, the current school management model, the innovative style of management, the activities of the school leader to form teacher's innovative behavior, etc.

The following characteristics of innovative behavior are:

- focus on the ability to predict and anticipate the results of one's activities;
- focus on overcoming emerging problems, analyzing their causes and finding adequate ways to overcome them;
- flexibility combined with an adequate response to changes, the ability to quickly review existing patterns of behavior;
- willingness to take on various social roles and behave oneself in accordance with them;
- perseverance, the ability to make efforts to achieve their goals, without prejudice to the interests of other people;
- creativity and focus on achieving success, and not on avoiding failure, the ability to focus on a positive result.

REFERENCES

- Arhipova, M., & Kuchmaeva, O. (2018). Social demand of Russians for innovation (according to a sample survey). *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 11 (2), 69-83.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Collie, R.J., Martin, A.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2015). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108 (6), 788-799.
- De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employee's innovative behavior. *European Journal of Innovation Management*, 10 (1).

- Ilinykh, S., & Udaltsova, M. (2016). The meaning of human life and self-satisfaction: sociological discourse. *Indian Journal of Science and Technology*, 9 (14).
- Mitchell, R., & Boyle, B. (2015). Professional diversity, identity salience and team innovation: The moderating role of open mindedness norms. *Journal of Organizational Behavior*, 36 (6), 873-894.
- Richmond, G., & Tatto, M.T. (2016). Innovation in Educational Research. *Journal of Teacher Education*, 67 (5), 360-362.
- Sirotin, V., & Arkhipova, M. (2015). Cooperation and innovation activity: study of the relationship at the regional level. In B. Galbraith (Ed.), *Proceedings of the European conference on innovation and entrepreneurship*, 10, 673-682.
- Thurlings, M., Evers, A.T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85 (3), 430-471.
- Trapitsin, S., Granichin, O., Granichina, O. Zharova, M. (2018). Innovative behavior of teachers: definition and analysis. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences 18th*.
- Trapitsin, S., Granichina, O., & Granichin, O. (2017). Information and mathematical models for evaluation of the effectiveness and quality of the university. In *Proceedings of the 2017 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", IT&QM&IS-2017*, pp. 287-291.
- Uddin, M.A., Fan, L., & Das, A.K. (2017). A Study of the Impact of Transformational Leadership, Organizational Learning, and Knowledge Management on Organizational Innovation. *Management Dynamics*, 16 (2), 42-54.
- Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. The Conference Board of Canada.
- Zahari bin Ahamad, (2016). The Effects of Transformational Leadership towards. Teachers Innovative Behavior in Schools. *International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 6, Issue 5*.

АНОТАЦІЯ

Козлов Дмитро. Інноваційна поведінка майбутнього керівника як фактор ефективного управління персоналом в закладі середньої освіти.

Стаття присвячена аналізу структури інноваційної поведінки майбутнього керівника закладу середньої освіти. Розглядаються чинники, що впливають на інноваційну сприйнятливість та інноваційну поведінку. Визначено підходи до вивчення інноваційної поведінки персоналу. Наголошується, що на діяльність інноваційних учителів впливає розвиток інноваційної поведінки та культури менеджера.

Інновація в освіті визначається інноваційною діяльністю вчителів, їх ставленням до інновацій, готовністю та здатністю створювати нові освітні продукти та освітні технології; її також характеризують як інноваційну поведінку.

Освіта стає провідним чинником стійкого розвитку держави, яка визначає як нові вимоги щодо системи освіти, так і її нові базові характеристики, однією з яких є розширення інноваційний процесів.

Інноваційна освіта – це інноваційні педагоги, тобто педагоги, які володіють розвиненою інноваційною культурою та інноваційною свідомістю, такі, що демонструють проактивну інноваційну поведінку. Така поведінка визначає позитивне ставлення до нововведень, активну участь у педагогічному пошуку, готовність до прийняття цінностей і норм інноваційної діяльності.

Зазначено, що інноваційна поведінка пов'язана з постійним пошуком і апробацією найбільш ефективних тактичних поведінкових моделей, що

відповідають інтересам конкретного соціального суб'єкта й забезпечують йому можливість професійного успіху.

Інноваційній поведінці властиві такі характеристики: цілеспрямованість, уміння прогнозувати і передбачати результати своєї діяльності, орієнтування на подолання проблем, що виникають, аналіз їх причин та пошук адекватних способів їх подолання; гнучкість у сполученні з адекватною реакцією на змінення, здібність оперативно переглядати наявні моделі поведінки; готовність брати на себе різні соціальні ролі й поводити себе згідно з ними; наполегливість, здібність докладати зусилля для досягнення успіху, а не уникати невдачі; уміння концентруватися на позитивному результаті.

Освітній системі потрібний висококваліфікований менеджер. Висвітлено особистісні якості менеджера закладу середньої освіти. Отже, у статті проаналізовано шляхи формування професійних якостей майбутнього менеджера закладу середньої освіти, визначено особливості його діяльності, форми взаємодії з учителями, створення для них комфортної атмосфери для роботи, розкрито вплив інноваційної поведінки менеджера на студентів та учнів.

Ключові слова: інновація, інноваційна поведінка, менеджер, інноваційна культура, інноваційна діяльність, мотивація, заклад загальної середньої освіти.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрій. Інноваційне поведіння майбутнього менеджера як фактор ефективного управління персоналом в установі середнього освіти.

Стаття присвячена аналізу структури інноваційного поведінки майбутнього менеджера середнього загальноосвітнього установи; визначені фактори, впливаючі на інноваційну вразливість і інноваційне поведіння. Виділені підходи к вивченню інноваційного поведінки персоналу. Підкреслюється, що на інноваційну діяльність учителів впливає розвиток інноваційного поведінки і культури менеджера.

Інновації в освіті визначаються інноваційною діяльністю викладачів, їх ставленням к інноваціям, їх готовністю і здатністю створювати нові освітні продукти і освітні технології; це також характеризується як інноваційне поведіння.

Ключевые слова: інновація, інноваційне поведіння, менеджер, інноваційна культура, інноваційна діяльність, мотивація, середнє загальноосвітнє навчальне заведення.

УДК 378.091.212:364 -787.522:81

Ольга Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/185-195

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Метою статті є аналіз наукових джерел та власних досліджень щодо проблем дидактичної адаптації студентів педагогічного університету. Такими проблемами виявилися: відмінність між шкільною та вузівською формами та методами організації навчального процесу, виховної та наукової роботи;

недостатньо сформовані в загальноосвітній школі загально-навчальні вміння, тобто вміння вчитися (шукати необхідну інформацію, аргументувати її, виділяти головне, робити висновки, аргументувати власну думку тощо); недостатньо сформовані вміння самостійно працювати, готуватися до семінарських та практичних занять; великий обсяг навчального матеріалу; складності наукової мови при роботі з науковою літературою; велике навчальне навантаження.

Ключові слова: *адаптація, дидактична адаптація, психологічна адаптація, проблеми дидактичної адаптації, організація навчального процесу, студенти педагогічного університету.*

Постановка проблеми. В умовах реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту» та Концепції нової української школи змінилися мета освіти, її зміст, структура, освітнє середовище, педагогіка партнерства тощо.

Реформа має за мету зупинити падіння якості та доступності освіти, орієнтувати її зміст на компетентності, «перенавчити» вчителів, змінити структуру школи, забезпечити ці перетворення ресурсами. При цьому – зберегти все найкраще, що є в українській школі (*Концепція «Нова українська школа»*, 2016).

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (*Закон «Про освіту»*, 2017).

Таку мету може реалізувати тільки інноваційний учитель, підготовлений на рівні професійних компетентностей, умотивований, здатний змінюватися й навчатися протягом усього життя.

Для підготовки такого вчителя необхідно створити відповідні умови. Однією з таких умов є успішна адаптація, зокрема, дидактична, до навчання в педагогічному закладі вищої освіти.

Нами здійснюється дослідження проблем дидактичної адаптації студентів з метою пошуку шляхів підвищення ефективності адаптації студентів молодших курсів педагогічного університету, що є запорукою успішного навчання майбутніх педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже чималий обсяг доробок, які присвячені дослідженню проблеми адаптації людини в різних сферах її життєдіяльності, у тому числі і в освітньо-педагогічній сфері. Дослідження адаптивності особистості розповсюджується на міждисциплі-

нарний науковий простір, про що свідчить увага до означеного феномену з боку філософії, психології, соціології, історії, педагогіки, психотерапії та ін.

У науковій педагогічній та психологічній літературі представлені фундаментальні праці з питань адаптації, зокрема й до умов навчання в закладах вищої освіти. Н. Андреевою, О. Плотниковою та іншими визначено теоретичні основи процесу адаптації особистості, виявлено його характеристики, встановлено залежність між процесами адаптації й розвитком особистості.

Залишається багато нез'ясованого в питанні адаптації студентів-першокурсників вишу до нових умов навчання, хоча йому присвячена ціла низка досліджень (М. Левченко, О. Мороз, В. Семиченко та ін.). Учені наголошують на важливості дослідження даної проблеми, підкреслюючи при цьому, що соціальну адаптацію неможливо виключити ані з процесів соціалізації і виховання, ані з життя взагалі, оскільки це «багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямі прогресивної зміни як особистості, так і середовища» (Мороз, 2006).

Праці В. Дугінця, І. Кряжевої, Г. Насирової, Л. Шубіної присвячені дослідженню особливостей професійно-педагогічної адаптації студентів. Л. Бенедиктовою розглядаються проблеми взаємозв'язку адаптації особистості студента до закладу вищої освіти та педагогічної діяльності в школі. Сама ж проблема адаптації першокурсника до вишу досліджується в кількох напрямках.

Перший напрям: дослідження наступності між шкільним і вишівським навчанням та готовності абітурієнтів до навчання у виші (К. Делікатний, Т. Левченко, О. Мороз та ін.).

Другий напрям: аналіз психологічних і соціально-психологічних аспектів адаптації першокурсників (Д. Ельзин, Є. Савонько, В. Семиченко).

Третій напрям: дослідження труднощів адаптаційного періоду й управління адаптаційним перебігом першокурсників (Д. Андреева, С. Селіверстов, О. Суїменко та ін.).

Четвертий напрям: аналіз особливостей навчально-виховного процесу на першому курсі і дослідження дидактичної адаптації першокурсників (С. Гура, К. Делікатний, О. Мороз, В. Семиченко та ін.).

Проте, пошук ефективних шляхів адаптації студентів молодших курсів до навчання в педагогічному закладі вищої освіти на основі виявлених проблем дидактичної адаптації в науковій літературі представлено недостатньо.

Метою статті є аналіз наукових джерел та власні дослідження проблем дидактичної адаптації студентів педагогічного закладу вищої освіти для пошуку ефективних шляхів її здійснення.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової філософської, психологічної, педагогічної літератури, що висвітлює різні

підходи до визначення поняття «адаптація», «дидактична адаптація», шляхи її здійснення, а також сучасних законодавчих нормативних документів, що визначають законодавчу базу предмету дослідження, емпіричні методи – наукове спостереження, анкетування студентів молодших курсів педагогічного закладу вищої освіти щодо рівня їх дидактичної адаптації і проблем, які її гальмують.

Виклад основного матеріалу. Більшість науковців визначають поняття «адаптація» (у різних її видах: біологічному, психологічному, професійному, соціальному) як природну властивість людини, що має багатофункціональний характер. По-перше, вона є потрібною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем. По-друге, адаптація сприяє розвитку людини та вдосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, адаптація є необхідною в разі оволодіння людиною будь-якою з існуючих видів діяльності. У сукупності все це дає змогу бачити в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати адаптацію як основну умову та механізм людської життєдіяльності.

У дослідженні нас цікавить сутність дидактичної адаптації студентів першого курсу до навчання в педагогічному закладі вищої освіти.

Протягом перших місяців, а то й усього першого курсу, частково другого, студенти проходять через складні і різноманітні процеси адаптації до умов вишівського навчання і всього того, що з ним пов'язане. Ці життєві зміни стосуються не лише сфери навчальної діяльності, а й призводять до суттєвих зрушень в особистісній сфері вчорашнього старшокласника (розвиток самосвідомості, трансформація ціннісно-орієнтаційної сфери, спрямованість тощо) (Романенко, 2001, с. 12).

Дидактична адаптація студента має складну структуру, вона детермінована як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, через це потребує системного підходу до її вивчення.

У системі професійної підготовки майбутнього педагога важливе місце посідає етап адаптації першокурсника до умов вишу. На цьому етапі відбувається організаційне, змістове, творче пристосування студентів-першокурсників до вимог професії вчителя, до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі. Розглянута адаптація, на думку О. Мороза, має три форми: 1) адаптацію формальну, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог і своїх обов'язків; 2) суспільну адаптацію, тобто процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому; 3) дидактичну адаптацію, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі (Мороз, 2001, с. 67).

Саме дидактична адаптація студентів до умов навчання у виші розглядається багатьма дослідниками як одна з найважливіших проблем педагогіки вищої школи. Проблемі дидактичної адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої освіти присвячені дослідження В. Лагерєва, Е. Мазілкіної, С. Хаїрова, у педагогічних вишах – О. Мороза та ін.

Вважаємо, що найбільш суттєвими характеристиками дидактичної адаптації студентів є такі:

Перший блок – *загальний*, який об'єднує специфічні особливості навчання студентів у закладі вищої освіти. Як відзначається в літературі, основними особливостями є: зміст навчання належить до спеціальних фахових чи наукових галузей і зафіксований у затверджених навчальних програмах; єдність навчання й виховання, теорії і практики, навчання і науково-дослідницької роботи є основними принципами вищої освіти; виховний та навчальний процес здійснюється висококваліфікованими фахівцями в галузі науки чи виробництва; спеціальними формами засвоєння знань є лекції, семінари, домашні завдання, практика, самостійне навчання, науково-виробнича діяльність, консультації тощо; навчання у виші вимагає набагато вищого ступеня самостійності й відповідальності, ніж у школі; нагромадження знань відбувається в основному в індивідуальному порядку. Водночас, важливе значення мають колективні форми роботи (семінари, гуртки тощо) (Лукашевич, 1998, с. 25-26).

Другий блок – *методологічний*, який наголошує, що специфіка процесу адаптації студентів молодших курсів у вишах визначається, головним чином, характером їх діяльності. Навчання у виші суттєво відрізняється від шкільного в плані методики навчання і всієї організації педагогічного процесу. Для вишу характерним є значне збільшення обсягу самостійної аудиторної і позааудиторної навчальної роботи і обов'язкової системи знань, яка має бути опанована шляхом самоосвіти. Все це для багатьох першокурсників має характер дидактичної новизни й може породжувати суперечливості між раніше сформованою дидактичною моделлю засвоєння знань і вимогами вищої школи.

Роль новизни дидактичної обстановки у виші у пристосуванні студента до його умов відображено в дослідженнях К. Делікатного, Д. Елькіна, Л. Мардахаєва та ін.

У цілому, дидактична адаптація передбачає пристосування студентів до нових форм і методів навчання у виші, системи контролю й педагогічних вимог.

Школа і виш мають свою специфіку роботи. У школі процес навчання – це засвоєння навчального матеріалу, дозованого на кожний урок, на певне домашнє завдання; у виші навчальний процес значно більш орієнтований на самостійне, творче засвоєння програмового матеріалу, який дозований на значно більші частини. У середній школі – щоденний контроль, перевірка

засвоєння кожної теми, розділу; у виші процес перевірки засвоєного матеріалу значно віддалений від часу його повідомлення, орієнтація переважно на самоконтроль, самоперевірку і самооцінку.

Поряд із факультативними заняттями, позакласною й позашкільною навчальною роботою в школі основною формою організації навчання був і залишається урок. У виші основною формою організації навчання є лекція, лабораторні, практичні і семінарські заняття, які відрізняються від шкільних як за дидактичною метою, так і методикою їх проведення, а значить, – і різною організацією пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Дидактична адаптація пов'язана саме з подоланням труднощів переходу від класно-урочної (шкільної) до лекційно-семінарської (вузівської) системи навчання. Під виразом «готовність до навчання у виші» розуміється, насамперед, «підготовка випускника до самостійної навчальної праці, питома вага якої різко збільшується порівняно з середньою школою» (Мороз 2001, с. 106).

Зважаючи на труднощі першокурсників, пов'язані з фактором новизни і складності предметів, що вивчаються, О. Суїменко розрізняє такий своєрідний вид адаптації як «інтелектуальна» адаптація, коли студент має виробити в собі нові принципи, новий стиль пізнавально-репродукційного мислення (Суїменко, 2004, с. 225). Вбачається, що саме цей тип адаптації найбільш тривалий і складний акт входження студентів у систему їх нових соціальних ролей.

Під час дослідження дидактичної адаптації першокурсника слід зважати на те, що «адаптація є взаємодією двох взаємно адаптивних структурно-складних систем – особистості і соціального середовища» (Мороз, 2006, с. 60). У навчально-виховному процесі таким соціальним середовищем є реальне поле функціонування дидактичної взаємодії викладача і студента, яка опосередковується змістом навчальної дисципліни і методичною технологією його засвоєння майбутнім спеціалістом. Через це дидактичну адаптацію студента-першокурсника слід, на наш погляд, розглядати у взаємозв'язку з дидактичною адаптацією викладача, тобто його врахування як міри адаптованості студента до нових умов, так і рівня його підготовленості і здатності до навчання у ЗВО (Кривонос, 2017, с. 75).

На думку багатьох авторів, специфіка адаптації до навчання в закладі вищої освіти виникає на тлі неспівпадіння дидактичної ситуації в середній школі та закладі вищої освіти і тому, насамперед, слід визначити основні моменти такого неспівпадіння.

Організація навчання закладі вищої освіти має суттєві відмінності від навчального процесу у школі, його методів та засобів. Головними труднощами дидактичної адаптації є зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати та розподіляти свій час

тощо. Від першокурсника вимагається перехід до нового режиму, який потребує високої відданості та самоорганізації на тлі значного обмеження контрольних та стимулювальних зовнішніх чинників і значного збільшення об'єму самостійної навчальної роботи.

Між діяльністю учнів в умовах закладу вищої освіти та школи існують значні кількісні та якісні відмінності. Л. Бенедиктова вказує на збільшення інтенсивності розумової роботи, великий обсяг засвоєваних знань, динамічність змін у розкладі занять. Кількісні відмінності, що виникають, не обмежені тільки різкими змінами кола дисциплін, що вивчаються, але й характеризуються появою профільюючих предметів, з якими студент пов'язує свою особисту перспективу (Кремень, 2004).

Виникнення дидактичних труднощів пов'язують, насамперед, із відмінністю між шкільною та вишівською формами й методами організації навчального процесу, виховної та наукової роботи. Новизна в ситуації навчання та пов'язані з нею труднощі створюють своєрідний дидактичний бар'єр, який треба подолати (Семіченко, 2001).

Одна з важливих причин неефективної адаптації студентів – це недостатньо сформовані в загальноосвітній школі загально-навчальні вміння, тобто вміння вчитися (шукати необхідну інформацію, аргументувати її, виділяти головне, робити висновки, аргументувати власну думку тощо).

З метою виявлення рівня ефективності дидактичної адаптації студентів молодших курсів нами здійснено аналіз результатів їх навчання. Це дало змогу, з одного боку, виявити рівень знань, умінь і навичок як окремих студентів, так і тієї чи іншої академічної групи. З іншого, – установити характерні прогалини в їх підготовці і типові помилки, які допускаються ними, що дає змогу прогнозувати можливі труднощі, з якими зустрічаються студенти молодших курсів протягом періоду адаптації до умов вишівського навчання.

У з'ясуванні стану готовності студентів до навчання у виші, ми керувалися думкою Л. Виготського про те, що готовність до навчання формується в ході самого навчання. Це означає, що не дивлячись на те, що передумови до вишівського навчання формуються ще в школі, про справжню готовність можна говорити лише після набуття першокурсником певного досвіду навчання у ЗВО. Залежно від темпів адаптаційного перебігу, як правило, готовність першокурсників до вишівського навчання формується до кінця першого семестру 1-го курсу навчання в деяких студентів, а остаточно – на другому курсі.

Аналізуючи готовність студентів до навчання і трудової діяльності, у дослідженні ми також керувалися думкою М. Левченко, який зазначає, що дане поняття містить у собі дві взаємопов'язані суттєві сторони – психологічну готовність та загальну навчальну підготовленість.

Навчальна підготовленість же, у свою чергу, передбачає: глибоке знання наук, певний рівень розвитку; підготовленість у певній сфері знань; обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей; уміння вчитися; морально-психологічну підготовленість.

Ми також виходили з того, що готовність до навчання в педагогічному виші включає в себе такі компоненти: а) психологічну готовність (потребу в подальшій педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття особливостей і вимог вищої школи, усвідомлення відповідності своїх особистих якостей і рівня шкільної підготовки до вимог обраної професії і особливостей спеціальності, усвідомлення власних прагнень для опанування даною спеціальністю, морально-психологічну готовність до праці вчителя); б) теоретичну готовність (наявність необхідних знань з основ наук у цілому, зокрема, усвідомлення особливостей обраної професії і спеціальності та специфіки навчання у ЗВО, вимог до нього); в) практичну готовність до навчання у ЗВО (уміння планувати й організовувати власну навчальну діяльність, володіння навичками самостійної роботи, здатність застосовувати набуті в школі знання, уміння і навички для розв'язання практичних завдань, які постають в процесі навчальній діяльності у вузі, здатність до подолання можливих труднощів).

В експериментальному дослідженні рівня дидактичної адаптації студентів ми виходили з припущення, що дезадаптація певного числа студентів до навчання у закладі вищої освіти пов'язана з недостатньою сформованістю в першокурсників загальнонавчальних умінь, які є, у свою чергу, однією з головних умов успішної дидактичної адаптації студентів.

На основі зазначених теоретичних положень, з метою виявлення стану труднощів дидактичної адаптації студентів, нами було проведено анкетування 75 студентів.

Анкета включала запитання, що дають можливість виявити відношення студентів до майбутньої професії і до навчання, причини труднощів їх адаптації до навчання в педагогічному університеті, зокрема, у самостійній роботі з джерелами інформації, у підготовці до лекцій, практичних і семінарських занять, у спілкуванні зі студентами і викладачами тощо.

Результати дослідження виявили, що найбільші труднощі у студентів викликають підготовка до семінарських та практичних занять (70 %). На другому місці труднощі пов'язані з великим обсягом навчального матеріалу (65 %), на третьому місці труднощі пов'язані з опрацюванням наукової літератури, складності наукової мови (60 %), та труднощі в збільшенні навчального навантаження (50 %). На останніх місцях такі показники, як особливості організації навчання в закладі вищої освіти (10 %).

Близько 20 % студентів відмітили, що в них відсутні труднощі адаптації.

Таким чином, дані наукових досліджень, власні спостереження і результати анкетування студентів засвідчують необхідність створення необхідних умов для успішної адаптації студентів молодших курсів до навчання в закладі вищої освіти, а також взаємодії із загальноосвітньою школою для підготовки школярів до навчання у вищій школі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на основі аналізу наукових джерел і власних досліджень виявлено основні проблеми дидактичної адаптації студентів молодших курсів до навчання в педагогічному закладі вищої освіти. До таких труднощів належать: 1) відмінність між шкільною та вишівською формами та методами організації навчального процесу, виховної та наукової роботи; 2) недостатньо сформовані в загальноосвітній школі загально-навчальні вміння, тобто вміння вчитися (шукати необхідну інформацію, аргументувати її, виділяти головне, робити висновки, аргументувати власну думку тощо); 3) недостатньо сформовані вміння самостійно працювати, готуватись до семінарських та практичних занять; 4) великий обсяг навчального матеріалу; 5) складності наукової мови при роботі з науковою літературою; 6) велике навчальне навантаження.

Перспективним може стати дослідження ефективних шляхів подолання труднощів адаптації студентів молодших курсів.

ЛІТЕРАТУРА

- Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Law of Ukraine "On Education" (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
- Концепція «Нова українська школа» (2016). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (New Ukrainian School Concept (2016). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>).
- Кривонос, О. Б. (2017). Організація соціально-педагогічної адаптації студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (71), 69-79 (Kryvonos, O. B. (2017). Organization of social and pedagogical adaptation of students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (71), 69-79).
- Лукашевич, М. П. (1998). *Соціалізація, виховні механізми і технології*. К.: Знання-Прес (Lukashevych, M. P. (1998). *Socialization, educational mechanisms and technologies*. K.: Knowledge-Press).
- Мороз, О. Г., Падалка, О. С., Юрченко, В. І. (2006). *Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки*. К.: НПУ (Moroz, O. H., Padalka, O. S., Yurchenko, V. I. (2006). *Teacher of higher school: psychological and pedagogical bases of preparation*. K.: NPS).
- Навчальний процес у вищій педагогічній школі* (2001). К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова (Educational process in higher pedagogical school (2001). K.: NPU named after M. P. Dragomanov).
- Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу* (2004). Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка (Basic principles of higher education

development in Ukraine in the context of the Bologna process (2004). Ternopil: TSPU named after V. Hnatiuk).

Романченко, В. Ф., Клименко, З. Г., Егоров, В. И. (2001). *Модель социально-педагогической адаптации обучающихся в учреждении начального профессионального образования*. М.: ИЦ «АПО» (Romanchenko, V. F., Klimentko, Z. H., Yehorov, V. I. (2001). *Model of social and pedagogical adaptation of students in the institution of initial vocational education*. М.: APO Research Center).

Семіченко, В., Галус, О., Зданевич, Л. (2001). *Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу*. Хмельницький: ХГПІ (Semichenko, V., Halus, O., Zdanevych, L. (2001). *Theoretical and methodological foundations of professional self-education of university students*. Khmelnytskyi: KhSPI).

Суименко, Е. И., Єфременко, Т. О. (2004). *Номо економікус современной Украины. Поведенческий аспект*. К.: Ин-тут социологии (Suimenko, Ye. I., Yefremenko, T. O. (2004). *Nomo economicus of modern Ukraine. The behavioral aspect*. К.: In-t of sociology).

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга. Проблемы дидактической адаптации студентов педагогического университета.

Целью статьи является анализ научных источников и собственных исследований, касающихся проблем дидактической адаптации студентов педагогического университета. Такими проблемами обнаружались следующие: отличие между школьными и вузовскими формами и методами организации учебного процесса, воспитательной и научной работой; недостаточно сформированные в общеобразовательной школе общие учебные умения (найти нужную информацию, аргументировать ее, выделить главную мысль, сделать выводы и т.д.); недостаточно сформированные умения самостоятельно работать, готовиться к семинарским и практическим занятиям; большое количество учебного материала; сложности научного языка во время работы с научной литературой; большая учебная нагрузка.

Ключевые слова: адаптация, дидактическая адаптация, психологическая адаптация, проблемы дидактической адаптации, организация учебного процесса, студенты педагогического университета.

SUMMARY

Kryvonos Olha. Problems of didactic adaptation of pedagogical university students.

The aim of the article is to analyze scientific sources and own research on the problems of didactic adaptation of pedagogical university students.

Didactic adaptation is defined as students' adaptation to new forms and methods of study in higher education institutions, control and pedagogical requirements. It is considered by many researchers as one of the most important problems of higher education pedagogy.

When studying didactic adaptation of a freshman, it should be borne in mind that adaptation is an interaction of two mutually adaptive structurally complex systems – personality and social environment. It consists of two interrelated essential aspects – psychological readiness (the need for further pedagogical activity) and general educational readiness (having the necessary knowledge of the basic sciences in general).

Didactic adaptation includes two blocks: general (specific features of students' education in higher school); methodological (teaching methodology and whole organization of the pedagogical process).

The problems of didactic adaptation of the students of the junior courses of the Pedagogical University were: difference between school and university forms and methods of

organization of the educational process, educational and scientific work; insufficiently formed in the secondary school general educational skills, i.e. ability to learn (to seek necessary information, to argue it, to highlight the main things, to draw conclusions, to reason their own opinion, etc.); insufficiently formed skills to work independently, to prepare for seminars and practical classes; large amount of educational material; complexity of scientific language when working with scientific literature; large workload.

Key words: *adaptation, didactic adaptation, psychological adaptation, problems of didactic adaptation, organization of educational process, students of the pedagogical university.*

УДК 37.016:364.78-057.86

Олена Купенко

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0001-9131-5179

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/195-205

СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Проаналізовано стан організації розвитку проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Використано системний підхід, здійснено аналіз нормативних документів. Критеріями ефективності перспективних засобів розвитку проєктної компетентності визначено: факт реалізації студентами їх авторських проєктів; час роботи. Обґрунтовано доцільність інваріантних різнорівневих експрес-модулів. З точки зору першого критерію обґрунтовано набір засобів: наставництва; самоуправління діяльністю; спільної роботи малих студентських груп; дуальної освіти. Приведення засобів у відповідність до другого критерію є перспективою подальшого дослідження.

Ключові слова: *проєктна компетентність, соціальна робота, стандарти вищої освіти, освітні програми, робочі програми, критерій ефективності, засоби, різнорівневий експрес-модуль.*

Постановка проблеми. У першій чверті ХХІ ст. в Україні відбуваються масштабні трансформації в соціальній сфері, а саме: реформа децентралізації, реформа деінституціалізації, упровадження нового Закону України «Про соціальні послуги», упровадження інклюзивної освіти, реформа пенітенціарної системи. Відповідним чином актуалізуються дослідження, присвячені модернізації цілей, змісту, форм і методів підготовки фахівців соціальної роботи.

Зростаюча складність соціальних систем визначає нові вимоги до кваліфікації фахівців соціальної роботи, зокрема щодо їх здатності оперативного реагувати на швидкі соціальні трансформації, діяти цілеспрямовано й обґрунтовано. Однією з умов організації такої діяльності є проєктна компетентність соціальних працівників.

Актуальним є аналіз стану розвитку проєктної компетентності майбутніх соціальних працівників і пошук перспективних засобів для забезпечення ефективності цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. У ході аналізу досліджень, присвячених професійній підготовці фахівців соціальної сфери, привертає до себе увагу факт включення проєктної компетентності як складової в інші компетентності або в структуру видів готовності до професійної діяльності. Так, проєктна компетентність та метод проєктів фігурують у дослідженнях, присвячених структурі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери (Г. А. Рідкодубська), у класифікації дослідницьких умінь соціальних працівників (О. С. Повідайчик), як основа професійної мислєдіяльності у складі методологічної роботи (Л. З. Ребуха), у формуванні соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (О. В. Лісовець), у психологічному становленні особистості фахівця (В. В. Балахтар), у здоров'єзберезувальній діяльності соціального працівника (Л. Є. Клос), у підготовці до розв'язання конфліктів у професійній діяльності (С. М. Калаур), у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи в територіальних громадах (Г. І. Слозанська). Навчаючись через проєкти, студенти освоюють нові види діяльності та здобувають компетентності, не просто виконуючи завдання викладача, а виявляючи власну суб'єктність на етапах обґрунтування та проєктування певної нової для себе діяльності, реалізації активностей за проєктом, самоаналізу отриманих результатів. Наведене визначає актуальність розвитку проєктної компетентності студентів як основи для здобуття ними інших компетентностей, а також і як такої, що має самостійну цінність.

Ґрунтовне дослідження щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності здійснила О. О. Біла, заклавши в цьому дослідженні фундамент для подальшої роботи, визначивши поняття «професійна діяльність фахівця соціономічної сфери», «проєктування професійної діяльності», «змобілізованість». Експериментальну частину дослідження авторка зосередила на професійній діяльності соціального педагога та менеджера освіти як представників професій соціономічної сфери (Біла, 2014).

З підписанням Постанови Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» отримано імпульс до активнішого розвитку спеціальності 231 «Соціальна робота» (галузь 23 «Соціальна робота»). Міждисциплінарний характер цієї спеціальності зумовлює особливості та вимоги до розвитку проєктної компетентності відповідних фахівців, а значить, вимагає подальших досліджень.

Компетентністний підхід визначає необхідність забезпечення наступності у процесі професійної підготовки. Як зазначається в «Методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання»: «Деякі компетентності можуть бути розвинуті поступово та послідовно впродовж

трьох послідовних циклів вищої освіти, у той час як дія інших може бути обмежена одним або двома циклами». Навіть коли компетентність розвивається лише на магістерському та докторському рівнях, вона все одно має свої корені в навчанні на попередніх циклах: бакалаврському та магістерському відповідно (Lokhoff & Wagenaar, 2010, с. 38).

Невирішеним залишається завдання визначення місця розвитку проєктної компетентності студентів у навчальному процесі спеціальності «Соціальна робота»: 1) на різних рівнях процесу професійної підготовки, але із забезпеченням необхідної наступності; 2) у різних навчальних дисциплінах, але із забезпеченням потрібних для майбутнього фахівця соціальної роботи міждисциплінарних зв'язків; 3) на рівні засобів самостійної навчальної діяльності студентів.

Мета статті. Проаналізувати сучасний стан організації процесу розвитку проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи й обґрунтувати перспективні засоби забезпечення ефективності такого розвитку.

Методи дослідження: аналіз нормативних документів (стандартів і освітніх програм) для визначення місця проєктної компетентності серед інших компетентностей майбутнього фахівця соціальної роботи; аналіз робочих програм дисциплін навчальних планів спеціальності 231 «Соціальна робота» для визначення можливостей і обмежень розвитку проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи; системний підхід у розгляді процесу професійної підготовки для обґрунтування критеріїв та перспективних засобів забезпечення ефективності розвитку проєктної компетентності студентів; експериментальні методи для перевірки обґрунтованих засобів.

Виклад основного матеріалу. Виходимо з того, що з точки зору цільового компоненту визначальною рисою проєктної технології, за С. М. Калаур, є перспективна орієнтація «на практично спрямоване дослідження, що зумовлює розвиток особистісно значущих професійних перспектив і мотивує студентів до активної самостійної реалізації цих перспектив» (Калаур, 2018, с. 293).

У 2019 році прийняті стандарти вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 556 від 24.04.2019), для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 557 від 24.04.2019). У стандарті вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти в описі предметної області об'єкт вивчення визначається таким чином – «соціальний добробут населення, детермінанти, що на нього впливають; організаційна, управлінська, експертна, контрольна-аналітична, проєктна, науково-дослідна діяльність у соціальній сфері». На другій позиції серед загальних

компетентностей – «Здатність розробляти і управляти проектами». На третій позиції серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей – «Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації»; додатково для освітньо-професійних програм – «Здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проектів і технологій». Всі названі компетентності передбачені згідно з дескрипторами «Національної рамки кваліфікації»: знання, уміння, комунікація, автономія та відповідальність. Серед формулювань результатів навчання у стандарті – «Розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні»; додатково для освітньо-професійних програм – «Розробляти, апробувати та втілювати соціальні проекти і технології» (Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 231 Соціальна робота. Другий (магістерський) рівень, 2019). У стандарті вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на тринадцятій позиції серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей – «Здатність до розробки та реалізації соціальних проектів і програм» згідно з дескрипторами «Національної рамки кваліфікації»: знання, уміння, комунікація, автономія та відповідальність (Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 231 Соціальна робота. Перший (бакалаврський) рівень, 2019).

Отже, у стандарті спеціальності 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня проектна компетентність присутня у визначенні об'єкта вивчення, серед загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, у тому числі й додаткових для освітньо-професійної програми, а також у результатах навчання. У стандарті для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей.

Тобто, маємо в стандартах спеціальності 231 «Соціальна робота» відображення того, як проектна компетентність розвивається поступово на різних циклах вищої освіти, що й передбачено в загальному випадку в «Методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання» (Lokhoff & Wagenaar, 2010, с. 38). Додамо, що компетентність «Здатність до розроблення та управління проектами» входить у перелік загальних компетентностей проекту Тьюнінг. У подальшому розгляді зосередимо увагу на бакалаврському рівні вищої освіти.

У «Національній рамці кваліфікації» (Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 509)) кваліфікаційний рівень 7 (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) описується таким чином: «Здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і

характеризується комплексністю та невизначеністю умов». А в частині «Відповідальність та автономність» виокремлюється «управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами» (Національна рамка кваліфікації, 2011). Тобто, окрім того, що необхідність розвитку проектної компетентності студентів обґрунтована в багатьох дослідженнях із професійної освіти в соціальній сфері, це також визначено для всіх спеціальностей на державному рівні в документах, присвячених гармонізації вищої освіти України з європейською вищою освітою в рамках Болонського процесу.

Розглянемо, яким чином розвиток проектної компетентності студентів реалізовано в освітніх програмах бакалаврського рівня спеціальності 231 «Соціальна робота» в різних закладах вищої освіти України.

У різних формулюваннях компетентності та/або програмні результати навчання, пов'язані зі здатностями до проектування та/або реалізації проектів, передбачені в освітніх програмах, зокрема, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Донецького державного університету управління, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Рівненського державного гуманітарного університету, Сумського державного університету, Тернопільського національного економічного університету, Ужгородського національного університету, Херсонського державного університету.

Основний фокус освітньої програми та спеціальності 231 «Соціальна робота» (бакалаврський рівень) включає в себе проектну компетентність у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка («...Набуття необхідних умінь та навичок розробляти соціальні проекти, спрямовані на розвиток соціальної сфери, й підтримувати комплекс заходів, спрямованих на захист незахищених верств населення...») та в Українському католицькому університеті («...Спеціальна професійна підготовка до проектного менеджменту в соціально-педагогічній діяльності...»).

Тематичні навчальні дисципліни, за матеріалами, доступними в Інтернет, представлені, зокрема, в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка («Основи соціального проектування», «Проектування професійного майбутнього» (дисципліна за вибором)), Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка («Основи соціального проектування»), Сумському державному університеті («Проектний менеджмент в соціальній роботі», Українському католицькому університеті («Соціально-педагогічне проектування», «Проектування програм здорового способу життя»).

Застосування методу проектів у викладанні, навчанні, оцінюванні (у тому числі й під час певних видів практики) передбачене в більшості

проаналізованих освітніх програм. Також у ході аналізу представлених в Інтернет робочих програм навчальних дисциплін освітніх програм 231 «Соціальна робота» виявлено, що проєктній компетентності в деяких закладах вищої освіти присвячені теми та підтеми дисциплін (як правило 4–8 годин).

Таким чином, здійснений аналіз виявив, що в багатьох закладах вищої освіти в освітніх програмах бакалаврського рівня за спеціальністю 231 «Соціальна робота» передбачено розвиток у студентів проєктної компетентності. Реалізується ж це, як правило, через використання відповідного методу у викладанні, навчанні й оцінюванні, включення тем, присвячених проєктній діяльності в окремі навчальні дисципліни. Виключення складають випадки введення до навчальних планів бакалаврського рівня окремих дисциплін, присвячених проєктній тематиці. Це вбачається цілком зрозумілим, адже міждисциплінарний характер професійної діяльності соціального працівника вимагає дуже ретельного формування переліку дисциплін навчального плану й не дозволяє поставити відповідність до кожної компетентності окрему навчальну дисципліну. Однак, заслуговує на увагу й досвід включення в навчальні плани бакалаврського рівня окремої навчальної дисципліни.

Наведене наводить на думку про доцільність обґрунтування й розроблення різнорівневих експрес-модулів, інваріантних до змісту дисциплін навчального плану, які можна послідовно використовувати в різних дисциплінах.

Окрема увага має бути приділена різним видам практики як форми навчання для розвитку проєктної компетентності. О. О. Біла зазначає, що «домінантним ресурсом для реалізації проєктних розробок майбутніх фахівців є професійно орієнтована практика» (Біла, 2014, с. 285).

На доцільність використання методу проєктів в ознайомлювальній практиці вказує Г. А. Рідкодубська. При цьому основним орієнтиром є самоосвіта. Студентам пропонується здійснити самостійне дослідження баз практики, простежити взаємозв'язок теорії та практики, набути навичок організації професійної діяльності, роботи в команді (Рідкодубська, 2019, с. 252-253).

Проєктна компетенція формується також у практиках проєктування (життєконструювання) власного професійного шляху фахівців із соціальної роботи. «Сенс діяльності особистості фахівця з соціальної роботи – не тільки в тому, щоб отримати результат, сенс діяльності полягає в самому процесі діяльності, реалізації фізичної й інтелектуальної активності, оскільки і фізична, і розумова активність сама по собі приносить людині задоволення і є її специфічною потребою в реалізації власних ресурсів, забезпеченні самодетермінації і самоефективності» (Балахтар, 2019, с. 143). Цей висновок, сформульований В. В. Балахтар, наводить на думку, що якщо майбутній бакалавр соціальної роботи не матиме історій власного

успіху у практиках самопроєктування, то навряд чи йому вдасться змотивувати та сприяти успішній реалізації проєктів розвитку людського потенціалу інших людей та громад.

О. О. Біла зазначає, що високий рівень підготовки майбутніх фахівців до проєктування забезпечується через організацію самостійної й науково-дослідницької роботи, що інтегрує певні види діяльності: виконання курсових робіт, дипломних проєктів; залучення до роботи у волонтерських загонах з метою самореалізації в соціально активній діяльності; розробка й упровадження проєктних заходів на локальному, регіональному, державному і міжнародному рівнях; залучення студентів до участі в усеукраїнських і міжнародних предметних олімпіадах, конкурсах творчих робіт обдарованої молоді, студентських форумах тощо (Біла, 2014, с. 286).

В іноземних практиках професійної підготовки фахівців соціальної роботи також відведено значну роль проєктній діяльності. Завдяки дослідженням українських учених маємо дані про увагу до розвитку проєктної компетентності та активне використання проєктних методів та технологій у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у США (Клос Л. Є.), Нідерландах (Ребуха Л. З.), Швеції (Ребуха Л. З., Логвиненко Т. О.), Австрії (Біла О. О., Павлішак О. Р.), Німеччині (Пришляк О. Ю.), Данії (Логвиненко Т. О.), Франції (Лещук Г. В.), Швейцарії (Біла О. О.), Австралії (Слозанська Г. І.).

Проаналізувавши стан розвитку проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи, у якості критерію ефективності такої роботи визначаємо реалізацію студентами власних проєктів. Тобто для оволодіння проєктною компетентністю студент має здійснити не лише діяльність проєктування, а й реалізації розробленого проєкту, аналізу отриманих результатів.

Обґрунтовуючи перспективні засоби ефективного розвитку проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи, виходимо з визначених раніше принципів педагогічної системи: зворотного зв'язку, необхідної кількості різноманітності, емерджентності, додатковості (Купенко, 2017, с. 436-440).

Принцип зворотного зв'язку передбачає наявність інформації про ступінь корисності здійсненого ефекту між взаємопов'язаними та взаємодіючими елементами системи. Перевіреним засобом реалізації цього принципу є соціальні мережі, що забезпечують регулярність та взаємність зворотного зв'язку між викладачем і студентами значно вищу, ніж це доступно в часових межах аудиторних занять. При цьому акцентуємо увагу на доречності здійснення взаємодії на засадах наставництва, надання досвідченішими особами допомоги в набутті певних компетентностей менш досвідченим.

Принцип необхідної кількості різноманітності передбачає, що для досягнення мети системи різноманітність суб'єкта управління має бути не меншою, ніж різноманітність об'єкта управління. Для реалізації цього принципу передбачаємо засоби організації самостійної роботи. При цьому самі розроблені студентами проекти, а також засоби розроблення проектів розглядаємо в якості основних засобів самоуправління, покликаних забезпечити необхідну кількість різноманітності.

Принцип емерджентності – чим більшою є система і чим більшою є різниця в розмірах між частиною і цілим, тим вищою є ймовірність того, що властивості цілого можуть значно відрізнятись від властивостей частин (Ashby, 1957). Для реалізації цього принципу передбачаємо засоби комунікації та взаємного навчання студентів: від взаємодії студентів академічної групи в малих підгрупах при розробленні проекту під час аудиторного заняття і до залучення студентськими проектними командами своїх колег зі спеціальності з інших курсів, а також студентів інших спеціальностей у якості співвиконавців чи в якості цільової аудиторії. Тут інструментами є соціальні мережі, месенджери, Інтернет-засоби спільної роботи.

Принцип додатковості як загальнонауковий виходить зі сформульованого Н. Бором фізичного принципу додатковості. Йдеться про те, що будь-яке дійсно глибоке явище природи не може бути визначене однозначно за допомогою слів і вимагає для свого опису щонайменше двох взаємно доповнюваних наборів понять (Пономарев, 1971). Якщо застосувати цей принцип до процесу здобуття компетентностей, то розглядаємо два взаємодоповнювані набори понять – перший, пов'язаний із навчанням в аудиторії закладу вищої освіти; другий, пов'язаний із практикою студентів у профільних організаціях (установах). Відповідно до цього засобами реалізації принципу додатковості в педагогічній системі є засоби дуальної освіти, зокрема завдання, отримані студентами від потенційних замовників кадрів.

У ході експериментальної роботи доведено, що представлений набір засобів забезпечує достатньо прийнятні результати щодо ефективності розвитку проектної компетентності за критерієм реалізації студентських проектів.

Однак, як впливає зі зробленого вище аналізу, далеко не завжди в навчальних планах бакалаврату спеціальності 231 «Соціальна робота» є можливість виділити для проектної компетентності окрему навчальну дисципліну, часто це реалізується через окремі теми або методи навчання. Відповідним чином ведучи мову про ефективність розвитку проектної компетентності в програмах бакалаврського рівня, маємо ввести такий критерій ефективності, як час. Саме на забезпечення ефективності за цим критерієм спрямована сформульована вище ідея про різнорівневі експрес-модулі, інваріантні до змісту конкретної

дисципліни навчального плану. При розробленні таких модулів вирішується два завдання: 1) зміст модуля; 2) засоби модуля.

Висновки. У ході аналізу досліджень, присвячених професійній підготовці фахівців соціальної сфери, привернув до себе увагу факт включення проектної компетентності як складової в інші компетентності або в структуру видів готовності до професійної діяльності. Тим самим актуальним представляється розвиток проектної компетентності студентів як основи для здобуття ними інших компетентностей, а також і як самоцінної.

На предмет наявності проектної компетентності проаналізовано «Національну рамку кваліфікації», стандарти вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» для магістерського та бакалаврського рівнів, освітніх програм спеціальності 231 «Соціальна робота» бакалаврського рівня, відповідні робочі програми. З'ясовано, що проектна компетентність наявна серед інших у всіх цих документах. Не в усіх проаналізованих освітніх програмах представлені окремі тематичні дисципліни, іноді наявні окремі теми в курсах менеджменту або технологій соціальної роботи. Найчастіше розвиток проектної компетентності реалізується через проектні методи викладання, навчання, оцінювання, а також у навчальній чи виробничій практиках. Тому у статті обґрунтовано доцільність розроблення різнорівневих експрес-модулів, інваріантних до змісту дисциплін навчального плану, які можна послідовно використовувати в різних видах навчальної та позанавчальної роботи.

Як критерії ефективності перспективних засобів розвитку проектної компетентності визначено: 1) факт реалізації студентами розроблених проектів; 2) час роботи студентів із тим чи іншим засобом – 1–4 академічні години. З точки зору першого критерію теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено набір засобів: 1) соціальні мережі та месенджери як засоби наставництва; 2) студентські проекти як засоби самоуправління діяльністю; 3) засоби організації спільної роботи малих студентських груп; 4) засоби дуальної освіти.

Перспективою подальшого дослідження є обґрунтування та експериментальне випробування набору засобів, що забезпечуватимуть другий критерій ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

- Балахтар, В. В. (2019). *Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи* (дис. ... доктора психологічних наук: 19.00.05). Київ (Balakhtar, V. V. *Psychology of the formation of the Social Work specialist's personality* (DSc thesis). Kyiv).
- Біла, О. О. (2014). *Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Bila, O. O. *Theory and methodology of preparation of future specialists of sociological field to projecting professional activity* (DSc thesis). Vinnytsia).
- Калаур, С. М. (2018). *Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності* (дис. ... доктора пед.

наук: 13.00.04). Тернопіль (Kalaun, S. M. *The system of professional training of future specialists of the social sphere for the resolution of conflicts in professional activities* (DSc thesis). Ternopil).

Купенко, О. В. (2017). Обґрунтування педагогічної системи та педагогічної технології підготовки студентів вищих навчальних закладів до проектної діяльності (на прикладі спеціальності «Соціальна робота»). *Напрями модернізації соціальнопедагогічної системи підготовки фахівців в університеті*, Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіна (ред), (сс. 415-489). Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В. С. (Kupenko, O. V. (2017). Substantiation of pedagogical system and pedagogical technology of preparation of students of higher educational establishments for project activity (on the example of specialty "Social work"). In T. O. Dmitrenko, T. V. Kolbina (Ed.), *Areas of modernization of the social pedagogical system of training specialists at the university*, (pp. 415-489). Kherson).

Національна рамка кваліфікації (*National Qualifications Framework*) (2011). Retrieved from: <https://zakon2.rada.gov.ua>).

Пономарев, Л. В. (1971). *По ту сторону кванта*. Москва: Молодая гвардия (Ponomarev, L. V. (1971). *Beyond the quantum*. Moscow).

Рідкодубська, Г. А. (2019). *Теорія і практика підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Ridkodubska, H. A. *Theory and Practice of Preparation to Professional Activity of the Future Employees of Social Sphere* (DSc thesis). Khmelnytskyi).

Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 231 Соціальна робота. Другий (магістерський) рівень (*Higher Education Standard of Ukraine. Specialty 231 Social work. Second (master's) level*) (2019). Retrieved from: <https://mon.gov.ua>).

Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 231 Соціальна робота. Перший (бакалаврський) рівень (*Higher Education Standard of Ukraine. Specialty 231 Social work. First (bachelor) level*) (2019). Retrieved from: <https://mon.gov.ua>).

Ashby, W. R. (1957). *An introduction to cybernetics*. London: Chapman & Hall LTD.

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà, dalle Rose L. F., Gobbi, M. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao, Groningen, The Hague: Nuffic.

РЕЗЮМЕ

Купенко Елена. Современное состояние и перспективные средства развития проектной компетентности будущих бакалавров социальной работы.

Выполнен анализ состояния организации развития проектной компетентности будущих бакалавров социальной работы. Использован системный подход, осуществлен анализ нормативных документов. В качестве критериев эффективности перспективных средств развития проектной компетентности определено: факт реализации студентами их авторских проектов; время работы. Обоснована целесообразность инвариантных разноуровневых экспресс-модулей. С точки зрения первого критерия обоснован набор средств: наставничества; самоуправления; совместной работы малых студенческих групп; дуального образования. Приведение средств в соответствие со вторым критерием является перспективой дальнейшего исследования.

Ключевые слова: проектная компетентность, социальная работа, стандарты высшего образования, образовательные программы, рабочие программы, критерий эффективности, средства, разноуровневый экспресс-модуль.

SUMMARY

Kupenko Olena. The current state and prospective means of developing the project competence of future bachelors of social work.

The article analyzes the current state of organization of project competence of future bachelors of social work and substantiates perspective means of this process. The methods of analysis of normative documents, systematic approach in professional training, experimental methods were used.

It has been found out that in the studies devoted to professional training of social specialists, project competence often appears as a component of other competences. Thus, the practical importance of this research is emphasized.

The article presents the results of the analysis (for project competence) of the "National Qualifications Framework", the standards of higher education of the specialty 231 "Social work" for master's and bachelor's degrees, educational programs of specialty and work programs of disciplines of bachelor's degree of specialty 231 "Social work". It has been found out that project competence is present in all these documents among others. Educational programs do not always have separate subject disciplines, sometimes you may find specific topics in management courses or social work technologies. Most often, development of project competence is achieved through project-based teaching, learning, evaluation, and educational and industrial practice.

The article substantiates advisability of developing multi-level express modules, invariant to the content of the disciplines of the curriculum, which can be used in different types of educational and extracurricular work. Developments should include content and means.

Effectiveness criteria for development of promising means of project competence development are defined: the fact of students' projects implementation; implementation time is 1-4 academic hours.

From the point of view of the first criteria, the set of means is theoretically grounded and experimentally tested: social networks and messengers as a means of mentoring; students' projects as a means of self-management activity; the means of organizing collaboration of small student groups; means of dual education.

The field of further research is justification and experimental testing of means that will provide the second criteria of effectiveness.

Key words: project competence, social work, standards of higher education, academic programs, work programs, effectiveness criteria, means, multi-level express modules.

УДК 378.14:373.3

Галина Непомняща

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0002-5148-2105

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/205-216

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЕЙДЕТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання елементів ейдетики у своїй професійній діяльності. Обґрунтовано основні аспекти вивчення математичної галузі в сучасній початковій

школі. Проаналізовано й окреслено, які методи, прийоми, техніки ейдетики доцільно використовувати в початковій школі під час вивчення математичної галузі. З'ясовано доцільність використання елементів ейдетики під час вивчення певних математичних тем. Досліджено методичний аспект використання елементів ейдетики під час вивчення певних тем із навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкових класів, використання елементів ейдетики, математична галузь.

Постановка проблеми. На сучасному етапі підготовка майбутнього вчителя початкової школи підпорядковується законам суспільного розвитку, що вимагає постійного підвищення її якості, запровадження сучасних ефективних педагогічних технологій, форм і методів навчання, введення у професійну освіту нових освітніх елементів.

Стрімкий розвиток суспільства, швидка зміна технологій у всьому світі зумовлює необхідність удосконалення освітньої системи. Відтворення отриманої інформації – це один із найважливіших аспектів інтелектуальних можливостей особистості. Тому в сучасному інформаційно-насиченому суспільстві сучасний учитель повинен уміти застосовувати свої знання й можливості в безпосередній практичній діяльності; уміти застосовувати в нових нестандартних ситуаціях, передбачити кінцевий результат та знайти раціональні способи його досягнення.

Відповідно до діючого Закону «Про освіту» і концепції Нової української школи з'ясовано, що замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні початкових класів набуватимуть відповідних компетентностей. Тому майбутній учитель початкової школи має бути підготовлений до формування в молодших школярів комплексу знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, які сприятимуть успішній соціалізації дитини і знадобляться в повсякденному житті. На покращення сприймання й відтворення інформації спрямовані методики і технології ейдетики. Вони сприяють підготовці учнів початкових класів до орієнтування в інформаційному світі. Тому є актуальним питання підготовки вчителя початкових класів до використання елементів ейдетики у своїй професійній діяльності, а саме під час вивчення математичної галузі.

Аналіз актуальних досліджень. Критичний аналіз наукової і методичної літератури з проблеми дослідження дає змогу засвідчити, що проблемами ейдетики займалося багато видатних учених у галузі педагогіки та психології (П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Г. Фішер та інші); практичний аспект технології ейдетики в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи досліджували Т. Аристова, І. Брушневська, О. Єремеева, О. Клочко, Т. Крепчук, О. Нечипоренко та інші. Питання застосування зазначеної

техніки в навчальному процесі початкової школи під час вивчення різних галузей освіти розглядали досліджували у своїх дослідженнях Є. Антощук, І. Аладишова, І. Антонова, Р. Богайчук, Л. Виготський, Т. Деменська, О. Калачикова та інші. Але недостатньо вивченою залишається проблема підготовки майбутніх вчителів до використання елементів ейдетики у процесі вивчення математичної галузі в початковій школі.

Метою статті є дослідження питання підготовки майбутніх учителів до використання елементів ейдетики у процесі вивчення математичної галузі в початковій школі.

У процесі написання статті використані такі **методи дослідження**: критичний аналіз літератури, порівняння, узагальнення практичних досліджень; систематизація.

Виклад основного матеріалу. Однією з ефективніших технік навчання молодших школярів вважається «Ейдетика». Застосовуючи таку техніку, сучасний майбутній учитель початкових класів має можливість включити різні відчуття дитини в навчальний процес.

У Державному стандарті початкової загальної освіти передбачено організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи) (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018). Це передбачає безпосереднє застосування технік ейдетики у навчальному процесі сучасної початкової школи.

Термін «ейдетика» був уведений у психологію в 30-ті роки минулого століття німецьким ученим Еріком Йеншем та його однодумцями. Вони розглядали цей феномен як довготривале збереження чіткого сліду певної інформації в пам'яті особистості.

Є. Антощук зазначає, що «ейдетизм» – це особливий різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, що дозволяє втримувати та відтворювати надзвичайно живі образи раніше побачених предметів, об'єктів (Антощук, 2001).

А. Богосвятська визначає «ейдетизм» як психічне явище, яке полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ тривалий час. Характерною ознакою для «ейдетизму» є емоційна забарвленість образів, що притаманно більшості дітей. Вони уявляють собі предмет, чітко «бачать» його перед собою. Техніка ейдетики навчає дітей запам'ятовувати без зазубрювання (Богосвятська, 2011).

Л. Айзенварг розглядає ейдетизм як особливий різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в певний момент не діють на органи чуттів (Айзенварг, 2009, с. 7). Фізіологічною основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора.

Отже, провідні науковці визначають ейдетуку як відтворення образів предметів у всіх його деталях, які не діють в певний момент безпосередньо на зорові аналізатори. Ейдетичні образи відрізняються від звичайних тим, що дитина ніби продовжує сприймати предмет за його відсутності.

Головними інструментами ейдетики є робота з асоціаціями та акровербальна техніка. Робота з асоціаціями представлена двома напрямками: ланцюговим методом (він апелює асоціативними логічними зв'язками) і методом зорових асоціацій. Ланцюговий метод заснований на тому, що будь-яке явище може спричинити за собою інше. Інформація у процесі навчання розкривається поступово (від загального до конкретного, від приватного до загального або від приватного до іншого, існуючого з ним паралельно в інформаційному просторі, приватному) (Мажейка, 2018).

Конструювання заняття з використанням елементів ейдетики формує новий підхід до освітніх та виховних технологій, який дозволяє кожному учневі комфортно та із задоволенням здобувати нові знання.

Виходячи із вище зазначеного, Т. Крепчук зазначав, що необхідно:

- навчати запам'ятовувати новий матеріал швидко та якісно;
- збільшувати обсяг пам'яті учнів;
- розвивати творчу уяву, фантазію, образне мислення молодших школярів;
- навчати мислити послідовно, асоціативно;
- розвивати просторову орієнтацію та уявлення;
- тренувати вміння розслаблюватись, швидко знімати втому, знаходитись у доброму настрої (Крепчук, 2012).

Таким чином, технологія ейдетики пробуджує активну розумову діяльність кожного учня, зацікавлюючи його самим процесом навчання, а також дає учневі «інструменти» для швидкої активної обробки навчального матеріалу, його запам'ятовування та миттєвого відтворення у слухний момент.

Технологія ейдетики реалізує навчальні, розвивальні, пізнавальні, виховні та психологічні цілі.

Навчальні цілі формують уміння та навички працювати з інформацією, які дають можливість:

- формувати вміння учнів ефективно й самостійно вчитися;
- швидко і точно виконувати розумово-творчі операції, зумовлені стійкістю уваги та розвиненою пам'яттю;
- поповнювати активний лексичний запас учнів, швидко й оригінально оперувати невербальними та вербальними асоціаціями;
- закріплюють основні компоненти уміння вчитися – самостійно-осмислено (Мажейка, 2018).

Розвивальні цілі – розширюють творчі можливості учнів. Вони формують творчий підхід до будь-якого інформаційно-навчального матеріалу, використовуючи при цьому вроджені здібності, що надають

упевненість у собі та своїх можливостях; розвивають уміння сприймати інформацію так, як ми робили це в дитинстві: не напружуючись, граючись, легко та із задоволенням (Мажейка, 2018).

Пізнавальні цілі – розширюють можливості кращого пізнання навколишнього світу та себе, завдяки розширеній увазі, стійкій пам'яті й увазі; підвищують самооцінку молодшого школяра завдяки результативності в навчанні, створюючи психологічний комфорт.

Виховні цілі передбачають формування особистих характеристик учня, які ґрунтуються на самопізнанні, на вмінні використовувати свої вроджені можливості; здатності їх конкурувати (Мажейка, 2018).

Психологічні цілі сприяють створенню ситуації успіху учнів у навчанні та житті; вирішенню своїх особистих психологічних проблем, пов'язаних зі страхом, фобіями та стресами (Мажейка, 2018).

Однією з основних освітніх галузей визначених Державним стандартом початкової загальної освіти є математична.

Математична освітня галузь спрямована на формування в учнів початкових класів математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати й моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018).

У процесі вивчення математичної галузі учень початкової школи досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; моделює процеси й ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач; критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач; застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018).

Аналіз типової навчальної програми для початкової школи, за редакцією О. Савченко, засвідчує, що математична освітня галузь передбачає формування в учнів таких умінь (*Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи*, 2018).

1) Дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів. Учень:

– розпізнає серед ситуацій із повсякденного життя ті, що розв'язуються математичними методами;

– досліджує, аналізує, оцінює дані та зв'язки між ними для розв'язання проблеми математичного змісту;

– прогнозує результат розв'язання проблемної ситуації.

2) Моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач. Учень:

- сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану), будує допоміжну модель проблемної ситуації;

- розробляє стратегії розв'язання проблемних ситуацій;

- моделює процес розв'язання проблемної ситуації і реалізує його.

3) Критичне оцінювання даних, процесу та результату розв'язання навчальних і практичних задач. Учень:

- оцінює дані проблемної ситуації, необхідні й достатні для її розв'язання;

- оцінює різні шляхи розв'язання проблемної ситуації, обирає раціональний шлях її розв'язання;

- перевіряє відповідність одержаного результату прогнозованому;

- оцінює правильність розв'язання проблемної ситуації;

- виявляє та виправляє помилки.

4) Застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу. Учень:

- аналізує об'єкти навколишнього світу та ситуації, що виникають у житті;

- встановлює кількість об'єктів, читає і записує числа, порівнює та впорядковує їх;

- володіє обчислювальними навичками, застосовує їх у навчальних та практичних ситуаціях;

- визначає просторові відношення;

- розпізнає геометричні фігури за їх істотними ознаками;

- будує, конструює об'єкти;

- вимірює величини;

- використовує алгебраїчні поняття й залежності для розв'язування проблемної ситуації; досліджує задачі.

Метою навчання математики в сучасній початковій школі є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- формування в учнів розуміння ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу;

- формування в дітей досвіду використання математичних знань та способів дій для розв'язування навчальних і практичних задач;

- розвиток математичного мовлення учнів, необхідного для опису математичних фактів, відношень і закономірностей;

- формування в учнів здатності міркувати логічно, оцінювати коректність і достатність даних для розв'язування навчальних і практичних задач (*Державний стандарт початкової освіти, 2018; Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи, 2018*).

Таким чином, майбутній учитель початкових класів повинен бути підготовлений до вирішення вищезазначених завдань. Цьому сприятиме використання ним відповідних методик і технік ейдетики у своїй професійній діяльності. Відповідно до зазначеної технології, одним із основних завдань учителя в початкових класах є оволодіння учнями такими прийомами: виділення логічних частин, спостереження за основними змістовними лініями, виділення ключових слів, повернення до прочитаних частин задачі для уточнення їх змісту, пригадування й відтворення вслух (про себе всього) навчального матеріалу, раціональними способами обчислень.

Використання елементів ейдетики в навчальній діяльності забезпечує комфортні умови, за яких кожен учень може відчувати свій успіх у процесі здобування знань. Технології ейдетики дають змогу створити таке навчальне середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає змогу учням початкової школи розвивати особистий світогляд, критичне мислення, математичне мовлення; виявляти й реалізувати індивідуальні можливості. Опрацювання навчального матеріалу подається так, щоб учні самостійно могли встановлювати зв'язок між новими та вже набутими знаннями, робили «відкриття», формулювали власні ідеї та міркування, навчалися співробітництву.

Таким чином, майбутній учитель початкових класів повинен пам'ятати, що технології ейдетики в навчальному процесі сприяють:

- 1) створенню особистого навчального досвіду з метою підвищення самооцінки;
- 2) тісній співпраці з учнями класу;
- 3) формуванню позитивного ставлення до навколишнього світу;
- 4) підвищенню продуктивності навчально-пізнавальної діяльності.

Г. Войтович зазначав, що для того, щоб успішно оволодіти техніками ейдетики, необхідно:

- налаштувати учнів на уявлення, а не на запам'ятовування;
- все робити без напруження;
- навчання на позитиві тощо (Войтович, 2010).

Методики й технології ейдетики дозволяють будувати роботу з дітьми на основі: вільних асоціацій, пов'язаних із предметними образами; колірних асоціацій; асоціацій, пов'язаних з геометричними формами; тактильних асоціацій; предметних асоціацій; звукових, смакових, нюхових, графічних тощо. У процесі такої роботи учні є постійними співавторами вчителя.

Під час проведення практичних і лабораторних занять із методики навчання освітньої галузі «Математика» доцільно ознайомити студентів із певними методами, прийомами, технологіями ейдетики, які варто застосовувати на уроках математики в початковій школі. Наприклад, ланцюговий, акровербальний методи і метод місць.

Ланцюговий метод будується на ланцюгових асоціативних зв'язках. Асоціації відіграють важливішу роль опрацюванні навчального матеріалу. За допомогою різних образів впорядковуються всі складові елементи інформації, які вивчаються. Свідомо утворюючи асоціації й відшукуючи в заздалегідь дібраних прикладах, ми підсилюємо контроль над фіксацією інформації у свідомості учня. Пошук асоціацій швидко перетворюється в захоплюючу гру.

Акровербальний метод («acro» – край, «вербо» – слово) полягає у складанні віршів, жартівливих фраз, особистих висловлювань, у яких зашифрована певна математична інформація.

Метод місць спирається на зорові асоціації учнів. Тобто потрібно чітко уявити собі предмет, який необхідно запам'ятати і поєднати його образом, який вже знайомий учням. Цей метод заснований на асоціаціях, що диктуються послідовністю предметів і місць.

Розгляд таких методів доцільно під час опрацювання питань з методики вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел, геометричного матеріалу, величин тощо.

Під час вивчення теми «Методика вивчення нумерації чисел і арифметичних дій у концентрі 10» доцільно ознайомити студентів із використанням елементів ейдетики під час опрацювання методики вивчення цифр.

Методика роботи з цифрами може бути проведена у такій послідовності:

1) робота з кольоровим колажем з цифрами, які пов'язані із певними образами і добре знайомі дітям;

2) завдання, які спрямовані на цифро-образне перекодування інформації і передбачають використання асоціативних зв'язків.

У процесі такої роботи учні швидко запам'ятовують цифри, розфарбовують їх у своїй уяві, перетворюють певний образ, який вона їм нагадує.

З метою зацікавлення вчитель може розповісти казку про загадкову й чарівну країну Математики, у якій живуть її незвичайні мешканці – цифри, знаки, фігури. Всі вони не прості і можуть перетворюватися на предмети навколишнього світу. Кожна цифра може жити і в зошитах учнів, і в підручниках, і на класній дошці, але обов'язково у своїй кімнатці – клітинці.

Граючись з цифрами, можна перетворити кожна з них на образ, який вона нам нагадує. Можна дібрати невеликі вірші до кожної цифри. Вивчення кожної цифри починається з магічних слів: «Уявіть собі!».

Під час опрацювання методики вивчення складу чисел в межах 10 доречно ознайомити студентів з прийомами «Цифрообраз», «Гіпербола», «Синтез» тощо.

Спочатку вчитель разом із учнями за допомогою прийому «Цифрообраз» перетворюють цифри у веселі та цікаві для дитячого сприймання образи. Наприклад, цифрі 1 – відповідає образ олівця, цифрі 2 –

турботливої ластівки, 3 – лисички-сестрички, 4 – затишної хатинки, 5 – запашного яблука, 6 – голосного чайника, 7 – працюючого молотка, 8 – швидкісної машини, 9 – веселого кита, 0 – яскравого сонечка. Обов'язковим моментом ефективного засвоєння складу числа є рефлексорне перетворення цифр у дані образи і навпаки.

Потім за допомогою прийому «Гіпербола» цифрообраз числа, склад якого вивчається, збільшується і розміщується в центрі малюнка. Навколо центрального образу за допомогою прийому «Синтез» розташовуються попарно цифрообрази, що відповідають даному складу числа. Наприклад, центральним образом малюнка для вивчення складу числа 8 є швидкісна машина. На малюнку навколо машини розташовані попарно цифрообрази цифр, що формують склад числа 8: два будиночки (4+4), ластівка з чайником (2+6), яблуко з лисичкою (5+3) та олівець з молотком (1+7). Прийом «Сюжет» дає змогу краще запам'ятати весь перелік складу числа, використовуючи певну історію.

Також елементи ейдетики можна використовувати під час підготовчої роботи та вивчення табличних випадків множення та ділення. Особливістю є те, що учням подобається складати розповіді за малюнками і знаходити в них цифри. Під час вивчення табличних випадків множення варто домовитися, що множники – це постійні образи, які не змінюються. Вони і будуть головними героями історій. У процесі розфарбовування малюнків працює рухова пам'ять, що робить процес запам'ятовування більш легким та цікавим. А кольорові додатки можна використати як цікаву дидактичну гру, розрізавши на окремі картинки. Учень, дивлячись на них, повинен відтворити історію, яку потім із пам'яті пов'яже з відповідним числом.

Тема табличних випадків множення і ділення є однією із складних у математичній галузі. Тому майбутній учитель повинен не лише забезпечити чітке розуміння учнями змісту дій множення і ділення, а й сформувані в них стійкі знання табличних випадків множення і ділення.

У процесі опрацювання інших тем із методики навчання освітньої галузі «Математика» доречно ознайомити майбутніх учителів із методикою роботи з такими завданнями:

- цікаві питання (навчають побудови послідовної ланцюжка міркувань);
- загадки (формують уміння відбирати корисну інформацію, що міститься в самій задачі);
- числові ребуси;
- завдання-жарт (учать бачити в задачі практичне значення);
- логічні завдання (розвивають уміння оволодіння логічними операціями);
- числові трикутники (закріплюють уміння розподіляти елементи, згідно з умовою);

– продовжити малюнок (закріплюють уміння встановити алгоритм, тренують пам'ять) тощо.

Зазначені завдання з використанням відповідають трьом рівням оволодіння математичним змістом: перший рівень (репродуктивний), коли учень здійснює дію за зразком, орієнтуючись на зовнішні дії; другий рівень (рефлексивний), коли учень здійснює дію з розумінням, орієнтуючись на істотні зв'язки й відносини як основу способу дії; функціональний рівень (третій), коли учень здійснює компетентну дію, орієнтуючись на поле і межі можливостей способів дії.

Отже, використання елементів ейдетики у процесі навчання учнів початкових класів математики сприяє активізації учнів на уроці, обговоренню проблемних ситуацій, висловленню цікавих ідей і міркувань; свідомому формуванню обчислювальних умінь і навичок; ефективному засвоєнню навчального матеріалу; швидкій адаптації та партнерським відносинам у класі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Використання елементів ейдетики майбутніми вчителями початкових класів у своїй професійній діяльності сприяє реалізації завдань Нової української школи, які полягають у забезпеченні комфортних умов, продуктивності навчання, упровадженні методик особистісно й компетентісно зорієнтованого навчання, технологічності методик навчання, осучаснені та оздоровленні освітнього середовища тощо. Застосування технік ейдетики у процесі вивчення математичної галузі сприяє ефективному запам'ятовуванню і відтворенню навчальної інформації; розширенню можливостей пам'яті учнів, образної уяви, багатогранному сприйняттю світу тощо.

Подальшої розробки потребує дослідження технологічності методик навчання у процесі підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності.

REFERENCES

- Антошук, Є. (2001). Таємниці «Школи ейдетики». *Початкова освіта*, 42, 7-9 (Antoshchuk, Ye. (2001). Secrets of "School of Eidetics". *Primary education*, 42, 7-9).
- Айзенварг, Л. Г., Айзенварг, М. Л. (2009). Волшебство памяти, или ейдетика. *Психология и соционика международных отношений*, 7, 20-26 (Eisenvarg, L. G., Eisenvarg, M. L. (2009). Magic of memory, or eidetics. *Psychology and Socionics of International Relations*, 7, 20-26).
- Войтович, Г. І. (2010). *Використання методів ейдетики в процесі навчання та виховання дітей*. Хмельницький: ОІППО (Voitovych, G.I. (2010). *Use of eidetics methods in the process of children's education*. Khmel'nitsky: OIPPO).
- Державний стандарт початкової освіти [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87]. (2018). Retrieved from: <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>. (State standard of primary education [Approved by the Cabinet of Ministers of

- Ukraine Decree No. 87 of February 21, 2018*]. (2018). Retrieved from: <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>.
- Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. (2017). *Відомості Верховної Ради*, 38-39, Ст. 380. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Law of Ukraine "On Education" of 05 September 2017 (2017). *Bulletin of Verkhovna Rada*, 38-39, Art. 380. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
- Кривоніс, М. Л., Дроботій, О. Л. (2012). *Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи*. Харків: Вид-во «Ранок» (Kryvonis, M. L., Drobotii, O. L. (2012). *Eidetics as a means of preparing the child for school*. Kharkiv: Ed. Ranok).
- Костюк, С. Г. (2003). *Вікова психологія*. К.: Атіка (Kostiuk, S. G. (2003). *Age psychology*. Kyiv: Attica).
- Крепчук, Т. Л. *Впровадження елементів «Ейдетики» в практику роботи початкової школи*. Retrieved from: https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=2ELUbKu6jRjxd%2FVo. (Krepchuk, T.L. *Implementation of elements of "Eidetics" in the practice of primary school*. Retrieved from: https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=2ELUbKu6jRjxd%2FVo).
- Мажейка, Т. И. *Использование методов Эйдетики в преподавании школьного материала*. Retrieved from: <https://multiurok.ru/blog/ispol-zovaniie-mietodov-eidietiki-v-priepodavanii-shkol-nogho-matieriala.html> (Mazheika, T. I. *The use of Eidetics methods in teaching school material*. Retrieved from: <https://multiurok.ru/blog/ispol-zovaniie-mietodov-eidietiki-v-priepodavanii-shkol-nogho-matieriala.html>).
- Пашченко, О. (2009). Асоціації за друдлами. *Дошкільне виховання*, 4, 24-25 (Pashchenko, O. (2009). Association for Drudges. *Preschool education*, 4, 24-25).
- Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класу* (2018). К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+» (*Typical educational programs for general secondary education establishments: 1-2 grades* (2018). Kyiv: Educational Center+).

РЕЗЮМЕ

Непомнящая Галина. Подготовка будущего учителя к использованию элементов эйдетики в процессе изучения математики в начальной школе.

В статье рассмотрена проблема подготовки будущего учителя начальной школы к использованию элементов эйдетики в своей профессиональной деятельности. Обоснованы основные аспекты изучения математической отрасли в современной начальной школе. Проанализировано и очерчено, какие методы, приемы, техники эйдетики целесообразно использовать в начальной школе во время изучения математики. Описано целесообразность использования элементов эйдетики во время изучения определенных математических тем. Исследован методический аспект использования элементов эйдетики во время изучения определенных тем из учебной дисциплины «Методика обучения математики».

Ключевые слова: подготовка будущего учителя начальных классов, использования элементов эйдетики, математика.

SUMMARY

Nepomnyascha Halyna. Training an intending teacher for using eidetics of elements in the educational process on mathematics in primary school.

The purpose of the article is to search the issue of training future teachers for using the eidetics elements in the educational process on mathematics in primary school.

The research methods are critical analysis of the scientific and pedagogical literature, comparison, generalization of practical researches, systematization.

The results of the study consist in a critical literature analysis on the research subject, systematization and generalization of the received information, implementing of results in the process of teaching the course “Methods of teaching the educational field “Mathematics” at the primary education faculty.

In our research, the importance of using eidetics elements in the process of teaching some mathematical topics was found out. The methodological aspect of using the eidetics elements in the educational process of studying certain topics on the course of “Methods of teaching the educational field of study “Mathematics” is researched. A number of tasks that will allow primary school teachers to form pupils’ mathematical ideas and concepts are considered. They are to identify the main features of subjects, mathematical objects, numbers; to distinguish and characterize mathematical objects according to given characteristics; to compare, summarize, classify, determine the sequence of events; to define certain concepts, etc. It allows to develop mathematical speaking of primary school pupils, their ingenuity and intelligence.

The practical importance of the research lies in selection and development of tasks that can be used by primary school teachers in their professional activities. The main principles and the study results can be used by university teachers in the process of teaching the course “Methods of teaching the educational field of study “Mathematics” to intending primary school teachers.

Conclusions and prospects for further research. Using the eidetics elements by intending primary school teachers in their professional activities contributes to the implementation of the New Ukrainian School’s tasks that aims at providing comfortable conditions, learning productivity etc. Implementation of eidetics techniques in the process of studying the mathematical field of study contributes to the effective memorization and reproduction of educational information; expanding memory, imagery, and multifaceted perception of the world.

Researching the methods of using eidetics techniques in the primary school teachers’ training for professional activity requires further development.

Key words: intending primary school teachers’ training, using the elements of eidetics, mathematics field of study.

УДК 37:005.336.2]-057.875-026.15-057.86

Пшенична Любов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2840-2189

Віра Мотречко

Сумська міська рада

ORCID ID 0000-0002-3822-4603

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/216-235

ВІД КРЕАТИВНОГО СТУДЕНТА ДО НЕОРДИНАРНОГО ФАХІВЦЯ

У статті схарактеризовано наукові категорії «освіта», її мета, сутність, система; «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «творчість», «креативність», представлена модель випускника – дипломованого фахівця – як деякий еталон, ідеал спеціаліста, який повинен бути підготовлений у

закладі вищої освіти і який відповідає сучасним вимогам суспільства, та виокремлено педагогічні умови, що сприяють формуванню креативної особистості майбутнього конкурентоздатного фахівця в умовах його підготовки в закладі вищої освіти.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що реалізувавши в освітньому процесі виокремлені педагогічні умови, можна забезпечити високу результативність процесу формування креативного випускника, здатного неординарно мислити, мати глибокі знання, визначати його професійну компетентність як рівень знань і професіоналізму, що дозволяють йому приймати правильні, творчі, неординарні рішення в конкретній професійній ситуації.

Ключові слова: *творча особистість, креативність студентів, неординарні ідеї, творчий процес, індивідуальний стиль, саморозвиток, самопізнання, ерудиція, наукові дослідження.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує зовсім іншої якості підготовки фахівців. У свою чергу, роботодавець дає замовлення на компетентних, креативних, інтелектуальних працівників, які висувають неординарні та нестандартні ідеї, уникають у мисленні традиційних схем, швидко розв'язують проблемні ситуації, а тому в підготовці фахівців важливим є питання не тільки озброїти випускників необхідним багажем знань, умінь і навичок, але й сформувати їх особистість як професіонала, здатного до творчого вирішення професійних завдань, підготувати креативно-професійного випускника.

Аналіз актуальних досліджень. За висловами відомого філософа М. Гончаренка, у людини немає благороднішого заняття, яке б виправдовувало її існування на землі, підтверджувало високе звання людини, давало б їй глибоку й істинну насолоду від ранньої юності до похилої старості, ніж творчість (Шинкарук та ін., 2002, с. 218). Проблема розвитку творчості та креативності стала предметом вивчення для багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Науково-теоретичну базу дослідження становлять праці таких учених, як Ф. Баррон, Е. Боно, Г. Костюк, В. Крутецький, А. Маслов, В. Моляко, В. Рибалка, Є. Торранс; педагогічні та психологічні аспекти розвитку творчих здібностей особистості, формування її креативного потенціалу знайшли своє відображення в роботах А. Антонова, В. Андрєєва, Дж. Гілфорд, В. Дружиніна, А. Морозової, А. Половинкіна, Т. Стародубцевої; значний внесок у розробку проблем обдарованості, творчого мислення, розвитку творчої особистості зробили такі вчені, як А. Єсаулов, Н. Лейтес, В. Моляко, В. Рибалко, С. Сисоєва, С. Рубінштейн, В. Шадріков, М. Холодна; органічне поєднання творчості з професійною діяльністю фахівців досліджували К. Абульханова, О. Бодальов, А. Гусева, А. Деркач, О. Матюшкін, В. Моляко; роботи Д. Богоявленської, А. Маслова, С. Меднік присвячені створенню портрета творчої особистості.

Невирішеними частинами загальної проблеми є визначення педагогічних умов формування конкурентоздатного, неординарного фахівця в умовах його підготовки в закладі вищої освіти.

Метою дослідження є виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню креативної особистості майбутнього конкурентоздатного фахівця в умовах його підготовки в закладі вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури й узагальнення поглядів учених на означену проблему.

Виклад основного матеріалу. *Освіта* – це один із найдавніших соціальних інститутів, що викликана потребами суспільства відтворювати й передавати знання, уміння, навички, готувати нові покоління для життя, готувати конкурентоздатних фахівців для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. У Законі України «Про освіту» визначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави (Амбросов та Сердюк, 2007).

У контексті гуманістичної парадигми освіта є складовою виховання. Її сприймають як складне й багатогранне суспільне явище, сферу передачі, засвоєння та переробки знань і соціального досвіду; під нею розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок і вмінь, це – здобуття спеціально запланованої певної суми знань та їх систематизація, це – сукупність знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягаються в результаті цілеспрямованої навчально-виховної роботи.

Сутність освіти полягає в тому, щоб людина знаходилася в постійному розвитку, зростало її духовне становлення, здійснювалася гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом, адже вся система освіти створюється для людини, функціонує й розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення галузей економіки кваліфікованими фахівцями.

Система освіти в Україні представлена дошкільною, загальною середньою, позашкільною, професійно-технічною, передвищою, післядипломною та вищою освітою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних закладах освіти; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Заклади вищої освіти, працюючи на рівні вимог ринкової економіки й науково-технічного розвитку сучасного суспільства, повинні виконувати його соціальне замовлення, вирішувати тріаду взаємопов'язаних завдань:

- навчальні завдання, які полягають у наданні студентам системи наукових знань, умінь і навичок відповідно до профілю професійної підготовки, навчальної програми та навчального плану, що доповнюються самостійною діяльністю студентів, умінням творчо опрацьовувати інформацію;

- виховні завдання спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості: її емоцій, волі, характеру, мотивації діяльності, ціннісних орієнтацій, інтелекту, моральних якостей, креативності, неординарності;

- розвивальні завдання навчання в закладі вищої освіти полягають першочергово у формуванні творчої особистості, зорієнтовані на розвиток її інтелекту, загальних і професійних здібностей, емоційно-вольової сфери, моральних якостей.

У всі часи глобалізаційна економіка цінувала людський розвиток та інтелектуальний капітал понад усе. Підтвердженням цьому є завдання розвитку особистості з позицій Моделі випускника XXI століття, що запропонована закордонними експертами й узагальнена А. Амбросовим та О. Сердюком (Амбросов та Сердюк, 2007, с. 25):

- любов і прагнення до нових знань;
- бажання здобути глибокі знання в галузі професійних інтересів, переконаність у необхідності безперервного навчання й удосконалення;
- інтерес до всього нового, захоплення процесом самоосвіти й наявність відповідних навичок;
- досить глибока базова підготовка у визначеній спеціальності;
- наявність знань і вмінь у галузі сучасних інформаційних технологій: уміння отримувати інформацію з різних джерел, її систематизація, збереження, аналіз та використання;
- володіння двома міжнародними мовами;
- компетентність у системному аналізі та розв'язанні проблем – виокремлення і збір даних, аналіз і синтез, пошуки і прийняття рішення; гнучкість і впевненість у застосуванні знань у нестандартних умовах;
- уміння презентувати результати досліджень у різних формах і видах;
- здатність до ефективної співпраці в команді, толерантність та урівноваженість;
- здатність формулювати власну думку після критичного аналізу інформації з багатьох джерел.

Модель випускника – дипломованого фахівця – це деякий еталон, ідеал спеціаліста, який повинен бути підготовлений у закладі вищої освіти і який відповідає сучасним вимогам суспільства, вона описує основні вимоги до дипломованих фахівців, тенденції їх використання, сфери застосування тощо.

Сучасні науковці у своїх дослідженнях свідчать про зміну тенденції щодо переходу від кваліфікаційної моделі спеціаліста-випускника до компетентнісної, де цілі освіти пов'язуються не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Необхідність переходу до компетентнісної моделі визначається зміною освітньої парадигми з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників, адже результатом навчання за будь-якою спеціальністю є підготовка висококваліфікованих фахівців з інноваційними, креативними поглядами та нестандартним способом мислення.

Основними категоріями компетентнісного підходу є «компетентність», «компетентний», «компетенція». У словнику іншомовних слів ці поняття трактуються так: *компетентність* – авторитетність, обізнаність, володіння компетенцією; *компетенція* – коло повноважень певної установи або посадової особи; коло питань, у яких особа добре поінформована, має знання, досвід, що дає їй змогу фахово розв'язувати проблеми (Гончаренко, 1991, с. 301); Великий тлумачний словник сучасної української мови дає визначення поняття *компетентний* – який має достатні знання в певній галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний, повновладний (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 560).

Науковців у своїх дослідженнях демонструють різне розуміння ними змісту поняття компетентність. Г. Данилова трактує це поняття як «...здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію у процесі виконання функціональних обов'язків» (Данилова, 1995, с. 10). Н. Ничкало стверджує, що це «...не тільки професійні знання, навички й досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації» (Ничкало, 2002, с. 96); Г. Селевко визначає, що компетентність це «...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» (Селевко, 2004, с. 139); а за визначенням А. Хуторского, компетентність це «...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності» (Хуторской, 2003, с. 60).

У процесі нашого дослідження ми розглядали поняття «компетентність» з точки зору його визначення в Національній рамці кваліфікацій України:

- *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики щодо навчання та/або професійної діяльності;

- *компетентність/компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

- *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває або здатна продемонструвати особа після завершення навчання (*Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України*).

Компетентнісна модель випускника є набором компетенцій, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти, до виконання яких професійних функцій він повинен бути підготовлений і якою повинна бути ступінь його підготовленості. У наукових публікаціях відображені різні компетентнісної моделі спеціалістів, але ураховуючи той факт, що фахівець повинен володіти як загальними, так і конкретними компетентностями в межах професійної діяльності, модель випускника має містити професійні, універсальні, предметні, інструментальні, системні, міжособистісні, організаційні, управлінські, освітні, науково-дослідницькі та спеціальні компетентності. Розглянемо деякі з них.

Професійна компетентність розглядається дослідниками як особистісна характеристика фахівця і сприймається як інтегральна якість особистості, що має свою структуру й дозволяє фахівцеві найбільш ефективно здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвиткові й самовдосконаленню; це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей; це складне індивідуально-психологічне новоутворення, що на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих особистісних якостей зумовлює готовність фахівця до актуального виконання діяльності і впливає на її процес і результат.

Професійна компетентність випускника вишу нерозривно пов'язана з поняттям професіоналізм, як особливою властивістю людей систематично, ефективно, якісно й надійно виконувати складну роботу в найрізноманітніших умовах. Для набуття професіоналізму необхідні відповідні здібності, бажання та характер, готовність постійно вчитися й удосконалювати свою майстерність, адже професіоналізм – це особливий світогляд людини.

Універсальні компетентності є основою для професійного становлення фахівця в певній галузі діяльності в умовах сучасної ринкової економіки, вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. У характеристиці універсальних компетентностей важливим є врахування основних потенціалів, якими повинна володіти особистість: пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний, що визначають спрямованість на самовизначення в системі суспільних відносин. Звідси впливає, що універсальні компетентності являють собою систему знань, умінь, якостей особистості, які сприяють успіху його професійної діяльності.

Значна частина складових універсальної компетентності набувається фахівцями поза освітньою діяльністю. Деякі соціально значущі якості особистості не є постійними категоріями, зі зміною соціально-економічного устрою суспільства змінюються й уявлення про оцінку особистісних якостей, а це означає, що сучасний компетентний фахівець зобов'язаний відстежувати ці процеси й бути готовим адекватно об'єктивним умовам реагувати на інновації, що виникають, грамотно використовувати їх як в особистісному розвитку, так і у вирішенні професійних проблем.

Невід'ємною складовою компетентнісної моделі випускника є *предметні* компетентності, якими має володіти фахівець. Саме вони визначають його успіх у професійній діяльності. Сформованість цих компетентностей сприяє самореалізації та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, робить процес професійного становлення особистості цілісним і системним.

Науково-дослідницькі компетенції фахівця з вищої освіти у визначенні Ю. Татура представлені таким чином:

- розуміє значення загальнонаукових знань і сучасних методів пізнання природи для успішної професійної діяльності;
- має цілісне уявлення про процеси та явища в неживій та живій природі, взаємодії фізичних, хімічних і біологічних процесів, екологічні принципи охорони природи (компетенція, яка характеризує когнітивний аспект загальнонаукової компетентності);
- прагне до наукового обґрунтування своїх професійних дій (компетенції, які характеризують мотиваційний і ціннісно-змістовий аспекти загальнонаукової компетентності);
- володіє (має досвід застосування) методами математичного аналізу й моделювання, теоретичного та експериментального дослідження у фізиці, хімії, екології тощо; сучасними інформаційними технологіями (компетенція, яка характеризує поведінковий аспект загальнонаукової компетентності);
- здатний виявляти природничо-наукову сутність проблем, які виникають у професійній діяльності, проводити їх якісно-кількісний аналіз; самостійно оцінювати достатність власних загальнонаукових знань і за необхідності поповнювати їх (компетенція, яка характеризує емоційно-вольовий аспект загальнонаукової компетентності) (Татур, 2004, с. 13-14).

Управлінську компетентність у сучасній науці розглядають як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок. Ступінь розвитку управлінської компетентності в процесі підготовки фахівця в закладі вищої освіти полягає в єдності та взаємозв'язку її компонентів і оцінюється за такими критеріями:

- управлінське мислення; повнота, глибина, системність управлінських, правових, економічних і спеціальних знань у сфері визначеної діяльності, їх застосування у вирішенні професійних та управлінських ситуацій; усвідомлення управлінських цінностей; аргументоване висунення нестандартних рішень і алгоритмів управлінської та предметно-практичної діяльності;
- здійснення комплексу організаційних заходів, спрямованих на виконання мети й поставлених завдань; уміння керувати своїм часом і часом підлеглих, володіння навичками самоменеджменту;
- висока здатність впливати на думку колективу; продуктивна взаємодія в управлінській діяльності, толерантне сприйняття партнерів на основі емпатійних налаштувань; професійно-групова співпричетність, уміння сформувати команду односторонців;
- професійна саморегуляція, уміння володіти почуттями; корекція власної поведінки й діяльності щодо поставлених цілей, конкретної ситуації і результатів самопізнання власних ділових, особистісних якостей і психофізичних особливостей; асиміляція освітнього середовища, адекватна самооцінка та самоаналіз управлінської діяльності.

Спеціальна компетентність включає глибокі знання, кваліфікацію й досвід діяльності в галузі предмета, з якого реалізується навчання; знання способів рішення технічних, творчих, інноваційних завдань; вона забезпечує здатність проектувати стратегії свого життя, колег, підлеглих, різних соціальних груп відповідно до усталених норм і правил соціальної взаємодії, допомагає виявляти ініціативу, регулювати міжособистісні, групові відносини; долати конфлікти тощо.

Аналіз складових досліджуваного поняття компетентності дає змогу стверджувати, що набуття майбутнім фахівцем компетентностей – складний комплекс, який включає професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також низку таких професійно важливих особистісних якостей, як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії, соціальної активності, розширення світогляду, духовності, орієнтованості на допомогу людям.

Діяльність, яка пов'язана з виконанням фахівцем певної якісної роботи, але такої, що базується на давно відомому, донедавна визначалася як майстерність, нині суспільством не цінується, а цінується лише творче ставлення, творче виконання будь-якої справи, бо тільки творчість – творче засвоєння, творчий підхід, творче мислення – стає нормою, а тому перед закладом вищої освіти постає завдання виховання креативності у випускників – здатності до творчості.

Творчість як процес і креативність як вид творчої, новаторської діяльності особистості, що базується на розвитку вищих психічних функцій, коли вони, як автоматизована навичка, включаються в усі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту з середовищем, то забезпечують шлях розвитку не лише конкретної особистості, а й людства в цілому.

Творчість – це діяльність особистості, що спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей: наукові відкриття, нові твори мистецтва, управлінські, технологічні, інженерні, архітектурні чи інші інновації тощо. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого результату.

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення даної дефініції: *творчість* – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою само визначеністю (Шинкарук та ін., 2002, с. 630). У підручнику з філософії за редакцією Г. Заїченка та інших стверджується, що *творчість* – це цілеспрямована діяльність, яка створює в контексті даної культури принципово нові й соціально значущі матеріальні та духовно-моральні цінності (Заїченко, 1995, с. 339).

Мотивами творчості є допитливість, суто пізнавальні та дослідницькі мотиви, що відповідають предметному змісту діяльності; мотиви особистісної зацікавленості, самовираження, успіху; вищі соціальні піднесення, прагнення принести користь суспільству.

Сутність творчості полягає в здатності подолати стереотипи, а для посилення творчої компоненти в навчальному процесі необхідно сформувати у студентів риси творчої особистості, що здатна буде самореалізуватися після закінчення закладу вищої освіти.

Отже, носієм творчості є *творча особистість*, яка виявляється в активній багатогранній діяльності людини, що полягає в засвоєнні і накопиченні знань, умінь, явищ, фактів у відповідній галузі матеріального і духовного виробництва. Вона є базою для інтелектуального пошуку, у наявності в неї культури мислення, постійного розширення бази знань для експериментування.

Творчу особистість визначають як особистість, межі обдарованості, здібностей та творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних можливостей особистості в певній галузі, як людину, яка володіє такими якостями, як готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самобутність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважаються аксіомою, сміливість уявлення та мислення, рішучість, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення,

умінням бачити перспективу далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники, знання, здатність до самоосвіти, пам'ять, допитливість, фізичне здоров'я, а ще вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

Завданнями закладу вищої освіти є підготовка творчого, професійного випускника – творчої особистості, що володіє широтою інтересів і захоплень, мрійливістю, чутливістю, виразністю, багатим внутрішнім світом, естетичною сприйнятливістю, сміливістю, природністю, безпосередністю, емоційністю.

Дитина від народження талановита, *творчі здібності* особистості є категорією психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь і навичок. Творчі здібності людини, її обдарованість, задатки, які притаманні будь-якому індивіду, створюють лише передумови для виникнення і розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу – розкрити і розвинути їх.

На думку вчених-психологів, значну роль у розкритті творчих здібностей студента та перетворення їх на творчу діяльність відіграють *мотиви і воля*. Тому освітня діяльність закладу вищої освіти повинна формувати та збагачувати мотиви творчої діяльності майбутнього фахівця. Виховний вплив викладача, студентського колективу, громадськості, у свою чергу, стимулюють ідейно-моральне усвідомлення мотиву, який виник, духовні й фізичні можливості для досягнення поставлених цілей і очікуваних результатів діяльності. Підготовка креативних спеціалістів, здатних творчо мислити, має здійснюватися на основі реальної єдності навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи і громадської та соціально-політичної діяльності студентів.

Креативність – властивість особистості, що проявляється в тенденції до вирішення будь-яких питань по-новому, новими засобами, новими конфігураціями дій або методів тощо. В емпіричному вимірі креативність визначається як головна складова системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу особистості.

Існує багато різних підходів до визначення креативності. На початку ХХ століття психологом Д. Симпсоном було вперше вжито термін «креативність» як здатність людини відмовитися від шаблонних та стереотипних способів мислення, як «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» (*Сучасний словник іншомовних слів*, с. 632).

Американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као дав одне з перших визначень поняття креативності: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством», одночасно відзначаючи в ньому мистецтво

породження нових ідей і та науку відточування цих ідей до стадії відтворення в дійсності.

Американський психолог, професор із багатьох американських університетів Дж. Гілфорд, широко відомий як творець моделі інтелекту: пам'яті, мислення, уваги, творчості і темпераменту в 50-х роках ХХ століття застосував термін креативність як окреме поняття.

Дж. Гілфорд зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично та виділив шість параметрів креативності: здатність до виявлення й постановки проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – продукування різноманітних ідей; оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу (Гилфорд, 1965, с. 449).

Зрозуміти природу креативності особистості без розуміння сутності творчості неможливо. Для активізації креативності студентів необхідне створення особливого психічного творчого стану особистості, який сприяє творчому процесу.

Визначення поняття *творчий стан* студента під час виконання відповідного завдання передбачає: ставлення до творчої навчальної чи виробничої проблеми як до виклику; власна установка на творчість; креативність як риса особистості; система предметних знань і навичок у межах творчої проблеми; емоційний стан радості та піднесення; чітке уявлення про мету творчої діяльності; загальна напруженість для досягнення результату; швидка зміна погляду на проблему, коригування процесу виконання дій; інтенсивне бажання вирішити творчу задачу; коливання емоційного стану; переформулювання творчої проблеми мовою образів, слів, почуттів, рухів; уважність і чутливість до будь-яких асоціацій; розвинутий інтелект; уміння спрямовувати та утримувати увагу на окремих компонентах проблеми; вербальна гнучкість тощо.

Головною характеристикою творчості є створення нового. Дослідники розглядають творчість у двох аспектах. У межах першого творчість розглядається як діяльність, що спрямована на створення нових суспільно значущих цінностей; основна увага приділяється критеріям об'єктивної новизни й оригінальності результатів творчої діяльності. Другий аспект пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості в такому розумінні, її цінність – особистість самої людини, а не тільки продукти творчої діяльності.

Існують спеціальні методики, які спонукають студентів до вдосконалення творчого мислення, адже ефективність вирішення завдань творчого характеру залежить саме від стилю мислення особистості. Для розвитку творчого мислення фахівця використовуються методи ситуаційного

навчання, які спонукають до постановки питань і пошуку шляхів розв'язання проблем. Креативність створює всі необхідні умови для оволодіння студентами своєю майбутньою професією, викликає ключове джерело інтелектуальної діяльності – пізнавальну потребу, сприяє становленню та самореалізації особистості, успішному оволодінню професійними знаннями й уміннями. Для студентів вона є тим осередком, який закладає основу пізнавальної активності і лежить в основі їх пізнавального інтересу. У студента важливо виховати потребу в навчанні, сформувані в нього всі необхідні для цього знання, уміння, навички і, що надзвичайно важливо, використовувати їх у практичній діяльності своєї майбутньої професії.

Отже, творчу діяльність можна охарактеризувати за допомогою таких параметрів: *суб'єкта* творчості; *продукту* творчості; *умов*, у яких проходить творчий процес. Безперечно, що суб'єктом творчості, носієм активного, діяльного, творчого потенціалу, здатного свідомо планувати й організовувати власну діяльність, впливати на оточуючих, сприймати, аналізувати та оцінювати власну діяльність і взаємозв'язки з іншими людьми, носієм цілей і технологій їх нестандартної реалізації, завдяки яким відбувається його становлення як «суб'єкта» самонавчання, самовиховання й управління взаємодією з навколишнім світом, центром творчості, його основою є сама особистість студента, без якого неможлива творча діяльність.

Продуктами творчості є відкриття, винаходи, нові художні образи, художні твори, раціоналізаторська пропозиція, конструкторська розробка, гармонія, а *умовами* для розвитку творчої особистості студента є:

- домінування у використанні навчального матеріалу його розвивальних можливостей, а не інформаційного матеріалу;
- поєднання розвитку продуктивного мислення з навичками практичної діяльності;
- домінування власної дослідницької діяльності над засвоєнням знань;
- орієнтація на інтелектуальну ініціативу, прагнення знайти оригінальний, альтернативний шлях розв'язання, розглянути проблему на більш глибокому рівні, або в іншому аспекті;
- формування критичного мислення й лояльності в оцінці нових ідей;
- прагнення до максимально глибокого вивчення проблеми;
- висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук нових знань, дослідження проблеми;
- індивідуалізація – створення умов для повноцінного прояву й розвитку специфічних особистісних рис студентів.

Проведені науковцями дослідження різних соціальних груп населення дають можливість зробити висновки, що кожна людина є талановитою по-своєму, вона обдарована сама по собі і сама в собі, вона є частиною того суспільства, у якому проживає, а значить творчість носить національний характер, а не тільки є загальнолюдською формою буття.

Завданнями закладу вищої освіти є підготовка неординарного, творчого випускника, який би мав риси творчої особистості:

- висока працездатність і продуктивність праці;
- широта і революційність мислення;
- цілеспрямованість і предметність у роботі;
- уміння виокремити в явищі центральне питання, збагнути його як проблему і зробити системний аналіз, проводити дослідження процесів;
- гнучкість розуму, що дає можливість нелінійного усвідомлення дійсності, збагнути розгалужені процеси, виокремлювати визначальні сторони протилежностей;
- самостійність постановки проблеми і її розв'язання.

На наш погляд, цим має сьогодні керуватися вся система освіти. Завдання полягає в тому, щоб зрозуміти кожну молоду людину і сприяти розвиткові її сутнісних сил, її самовдосконаленню, самореалізації власного Я.

Завданням університету є необхідність створення умов для становлення вільних, творчих, національно свідомих, конкурентоспроможних, самодостатніх особистостей. Цього вимагає життя, необхідність демократизації суспільної практики, розвитку ринкових відносин у нашій державі.

Жодна людина не здатна стати творцем, не оволодівши нормами професійної майстерності. Творчий потенціал майбутнього креативного фахівця успішно розвиватися може тільки за умови сформованості професійних знань, методів, навичок та вмінь. Формування і розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста вимагає адекватної системи взаємовідносин студента і викладача (оскільки творчу особистість може формувати лише творча особистість за умови, що викладач такою особистістю є); відповідного стилю діяльності всіх учасників освітнього процесу; особливих зв'язків вищої школи з суспільством. Важливим фактором формування творчої особистості є розвиток самостійності й відповідальності студента у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем.

Завдання колективу університету та студентських організацій полягає в тому, щоб сформувати та міцно закріпити активну громадянську життєву позицію відповідно до потреб суспільства й особистості самого студента.

Самостійність, відповідальність, активність – це характеристики, властивості життєвої позиції особистості взагалі і творчої зокрема.

Формування інтересу до його майбутньої професійної діяльності через активне включення в освітній процес, роботу у предметних секціях, наукових товариствах, творчих, спортивних, наукових конкурсах, волонтерському русі, заняттях за інтересами з метою стимулювання творчості студента вишу є важливою умовою формування його творчої

особистості. Ця діяльність допомагає стати фахівцями високого рівня з широким спектром бачення різноманітних та швидких змін згідно з вимогами часу, спеціалістами не тільки в своїй галузі, але й добре обізнаними щодо потреб суспільства.

Розвитку професійного інтересу і творчої активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку вузівських дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт.

Науково-дослідна робота студентів є однією з найважливіших форм освітнього процесу. Написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт неможливо без проведення наукових досліджень. Наукові лабораторії і гуртки, студентські наукові товариства і конференції, творчі групи і експериментальні дослідження – усе це дозволяє студенту розпочати повноцінну наукову працю, знайти однодумців. Майбутній фахівець, займаючись науковими дослідженнями, розвиває такі важливі якості, як творче мислення, відповідальність і вміння відстоювати власну точку зору, здійснювати аналіз, узагальнення, систематизацію фактів. З боку викладача-наставника необхідні увага та підтримка, без яких студенту не досягти якісних результатів.

Майбутній креативний і талановитий фахівець формується під домінуючим впливом особистості і діяльності викладача, який є основним транслятором освітнього досвіду. Саме тому ми вважаємо, що творчий компонент готовності майбутніх фахівців до творчої діяльності перебуває у прямій залежності від педагогічної компетентності викладацького складу вишу. Професіоналізм, творчість, неординарність, креативність викладача закладу вищої освіти в його педагогічній діяльності виявляється в умінні бачити та формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних та професійних ситуацій і знаходити оптимальні способи їхнього вирішення. Отже, ефективність навчально-виховного процесу прямо залежна від професіоналізму дій педагога.

Під час організації освітнього процесу викладачем щодо творчого розвитку студентів особливого значення набуває використання таких активних форм організації творчої навчальної діяльності, як творчі задачі, які передбачають діяльність студента в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок, класифікація яких передбачає: задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення; з відсутністю повної інформації; на прогнозування: на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї; на оптимізацію; на рецензування; на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень; логічні задачі; на складання протилежних задач; дослідницькі задачі; на винахідливість; на управління; на комунікативність; на розвиток фантазії та уявлення; естетичні задачі на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та інше.

Педагогіка визначає підходи до організації освітнього процесу, які впроваджує викладач, і які орієнтовані на творчий розвиток майбутнього фахівця та прийняття ним неординарних рішень у вирішенні проблемних завдань.

Проблемно-пошуковий підхід, що передбачає створення особливого простору навчальної діяльності, у якому студент здійснює суб'єктивне відкриття закону, явища, закономірності, засвоює спосіб пізнання, механізм здобуття нових знань, здійснює навчання через відкриття. Методи й засоби, які викладачі при цьому використовують, забезпечують можливості творчої участі студентів у процесі оволодіння новими знаннями, формування пізнавальних інтересів і творчого нелінійного мислення. Створення проблемних ситуацій, постановка питань у процесі навчання та виховання стимулюють розумову діяльність студента, спонукають його до пошуку істини, особистого бачення проблеми та пошуку шляхів її вирішення. Працюючи над проблемою, майбутні фахівці вчаться розуміти один одного, надавати допомогу у вирішенні проблемних питань, розмірковувати, аналізувати, висловлювати власні судження, шукати оригінальні шляхи виходу із складних ситуацій, беручи на себе відповідальність за їх вирішення. Такий підхід допомагає розвивати творчі здібності, готує студента до само-реалізації в майбутній професії та конкретних соціально-історичних умовах. Проблемно-пошукові ситуації стимулюють також викладача виступати в ролі співдослідника, який спонукає студента до спільного пошуку істини.

Ситуативне моделювання – створення особливого простору освітньої діяльності, у якому студент готується до вирішення життєво важливих проблем і реальних складнощів, переживаючи ці ситуації і способи їх розв'язання. Цей підхід передбачає формування моделі реальної ситуації, групову, командну взаємодію, створення позитивного емоційного клімату, позитивної мотивації.

Стратегічний підхід – це створення особливого простору освітньої діяльності, у якому студент навчається самостійно визначити своє місце в житті, кар'єрі, висловлювати власну точку зору, готується до свідомого входження в самостійне професійне життя, проектує своє майбутнє шляхом вибору стратегії, моделює роботу за обраним фахом, уявляє себе на посаді, ставить проблемне питання, аналізує ситуацію і пропонує шляхи його вирішення.

Основні ідеї – самовизначення, самоорганізація, саморозвиток і самореалізація особистості студента та викладача. Реалізація цього підходу передбачає активне використання викладачами інноваційних технологій, застосування дослідницького, спрямованого на становлення у студентів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних можливостей.

Педагогічні проекти являють собою розробку основних деталей майбутньої творчої діяльності. Для процесу проектування необхідною є особлива підготовка фахівця-проектувальника, який розробляє проект людини майбутнього суспільства. Педагогічне проектування освітнього процесу історично обумовлено об'єктивною необхідністю розвитку учасників освітньої діяльності й розглядається як: специфічний вид діяльності, спрямований на створення проекту як особливого виду продукту; науково-практичний метод вивчення та перетворення дійсності; форму породження інновацій, яка характерна для технологічної культури; управлінську процедуру. Відповідно до цього, педагогічне проектування розуміється як практико-орієнтована діяльність, метою якої є розробка нових, відсутніх у практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності.

Нами представлена модель підготовки креативного фахівця як опис освітньої діяльності щодо формування творчого професіоналізму випускника закладу вищої освіти та готовність його до активної творчої діяльності на займаній посаді відповідно до отриманого фаху. Модель спеціаліста-випускника являє собою опис того, яким набором компетентностей повинен володіти випускник вишу, до виконання яких професійних функцій він повинен бути підготовлений і якою повинна бути ступінь його підготовленості. У наукових публікаціях відображені різні компетентнісні моделі фахівців. Так, І. Зимня (Зимняя, 2005, с. 18) подає у вигляді ідеалізованої моделі цілісну соціально-професійну компетентність, яка включає чотири блоки:

- *базовий* – згідно з яким випускник вишу повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких розумових операцій, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, співставлення результату з висунутою метою;
- *особистісний* – у межах якого фахівець повинен мати такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість;
- *соціальний*, що забезпечує життєдіяльність людини й адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом;
- *професійний*, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

Аналітика наукових досліджень показує, що змістовий перелік можна розширити:

- *загально-професійними*, які спільні для широкого кола професій: інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні, творчі, моделювальні, планові, аналітичні, оцінні, контрольні, обґрунтовування та прийняття рішення, дослідницькі, прогностичні, навчально-методичні, нормативно-правові;
- *спеціальні* або професійно-функціональні, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції;

- *загальнонаукові*, що виявляються в умінні аналізувати, синтезувати, порівнювати і співставляти, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати нові знання;

- *соціально-особистісні та загальнокультурні*, які визначають систему знань про соціальну дійсність і про себе, а також систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко й адекватно адаптуватися і зі знаннями справи приймати рішення за різних обставин; забезпечують різноманітні культурні області, у яких проходить життєдіяльність людини, а також цінності й традиції національної культури і прояви ціннісних орієнтацій та якостей особистості: самовдосконалення, валеологія та здоров'язбереження, комунікабельність соціальної взаємодії, громадянська позиція, відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість, організованість, висока виконавська здатність, гуманність, цінності і традиції національної культури, толерантність.

Висновки. Аналіз наукових досліджень та власні узагальнення щодо виокремлення педагогічних умов, які сприяють формуванню креативної особистості майбутнього конкурентоздатного фахівця в умовах його підготовки в закладі вищої освіти, дали змогу зробити висновки, що модель креативного випускника закладу вищої освіти виступає як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до самостійної професійної творчої діяльності, яку успішно здійснює університет, адже швидкозмінність сучасних умов, у яких доведеться працювати майбутнім фахівцям, вимагають від випускника вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та умовах, йти на розумний ризик, долати перешкоди, протистояти думці оточуючих, проявляти толерантність до невизначеного, мати здатність аналізувати проблеми, які виникають у компанії та в себе особисто, здатність знаходити шляхи вирішення цих проблем, відповідно до цього – розробляти план власної діяльності та діяльності установи, здійснювати його виконання, а творчий підхід, креативність мислення, неординарність підходів, глибокі знання до здійснення професійної діяльності на сьогоднішній день є вимогою для фахівців всіх галузей підготовка яких здійснюється в закладі вищої освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у здійсненні спроби змодельювати образ сучасного випускника-менеджера, визначити його професійну компетентність як рівень знань і професіоналізму, що дозволяють приймати правильні рішення в конкретній управлінській ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

Амбросов, А. Є., Сердюк, О. В. (2007). Системний погляд на місію вищої освіти. *Вища освіта України*, 3, 21-29 (Ambrosov, A. E., Serdiuk, O. V. (2007). A systematic view of the mission of higher education. *Higher Education of Ukraine*, 3, 21-29).

- Бусел, В. Т. (Ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун» (Busel, V. T. (Ed.) (2005). *A great explanatory dictionary of modern Ukrainian*. K.; Irpin: Perun).
- Гилфорд, Дж. (1965). Три сторони інтелекта. В А. М. Матюшкин (Ред.), *Психологія мислення*, (сс. 443-456). Москва: Прогресс (Guilford, J. (1965). Three faces of intellect. In A. M. Matiushkin (Ed.), *Psychology of thinking*, (сс. 443-456). Moscow: Progress).
- Гончаренко, Н. В. (1991). *Гений в искусстве и науке*. М: Искусство (Honcharenko, N. V. (1991). *A genius in art and science*. M.: Art).
- Данилова, Г. С. (1995). *Управління процесом становлення професійної компетентності методиста*. К.: УІПКККО (Danylova, H. S. (1995). *Management of the process of becoming a professional methodologist*. Kyiv).
- Ничкало, Н. Г. (2002). *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*. Хмельницький: ТУП (Nychkalo, N. H. (2002). *State Standards of Professional Education: Theory and Methods*. Khmelnytskyi: TUP).
- Заїченко, Г. А., Сагатовський, В. М., Кальний, І. І. та ін. (1995). *Філософія*. К.: Вища школа (Zaichenko, H. A., Sahatovskyi, V. M., Kalnyi, I. I. et al. (1995). *Philosophy*. K.: Higher school).
- Закон України «Про вищу освіту» (Law of Ukraine "On higher education")*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/go/1556-18>.
- Зимняя, И. А. (2005). Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). *Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов*, (сс. 10-20). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zymnia, I. A. (2005). Social and professional competence as an integral result of professional education (idealized model). *Problems of the quality of education. Competency-based approach in vocational education and design of educational standards*, (сс. 10-20). M.: Research Center for the Problems of Quality Training of Specialists).
- Курочкина, А. Ю. (2009). Исследования креативности: постановка проблемы экономики. *Сб. научных статей по итогам Международной научной конференции, С.-Петербург, 19–20 мая 2009 г.* Москва: Изд-во «Креативная экономика», (сс. 630-639) (Kurochkina, A. Yu. (2009). Creativity research: statement of the problem of economics. *Proceedings of the International Scientific Conference, St. Petersburg, May 19–20, 2009*. Moscow: Creative Economy Publishing House, (сс. 630-639)).
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 (On approval of the National qualification framework of Ukraine: Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine, from 23 November 2011, no. 1341)*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-n/stru>.
- Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-143 (Selevko, H. (2004). Competences and their classification. *People's Education*, 4, 138-143).
- Сучасний словник іншомовних слів* (2008). Харків: Ранок: Веста (*Modern Dictionary of Foreign Language Words* (2008). Kharkov: Morning: Vesta).
- Татур, Ю. Г. (2004). *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Tatur, Yu. H. (2004). *Competence approach in describing the results and designing standards of higher*

professional education: Materials for the second meeting of the methodological seminar.
M.: Research Center for the problems of quality training of specialists.

Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competences as a component of a personality-oriented education paradigm. *Public Education*, 2, 58-64)

Шинкарук, В. І., Бистрицький, Є. К., Йолон, П. Ф., Поліщук, Н. П. та ін. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. К.: Абрис (Shynkaruk, V. I., Bystrytskyi, E. K., Yolon, P. F., Polishchuk, N. P. et al. (2002). *Encyclopedic Dictionary of Philosophy*. K.: Abris).

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь, Вера Мотречко. От креативного студента к неординарному специалисту.

В статье дана характеристика научным понятиям: образование, его цель и сущность, система, компетенция, компетентность, компетентностный подход, творчество, творческая личность, креативность; представлена модель выпускника – дипломированного специалиста – как некий эталон, идеал специалиста, который должен быть подготовлен в учреждении высшего образования и который отвечает современным требованиям общества, и выделены педагогические условия, способствующие формированию креативной личности конкурентоспособного специалиста в условиях его подготовки в учреждении высшего образования.

В результате исследования мы пришли к выводу, что при реализации в условиях учебного процесса указанных педагогических условий, можно обеспечить высокую результативность процесса формирования креативного выпускника, способного неординарно мыслить, иметь глубокие знания, определять его профессиональную компетентность как уровень знаний и профессионализма, что позволит ему принимать правильные, творческие, неординарные решения в конкретной профессиональной ситуации.

Ключевые слова: творческая личность, креативность студентов, неординарные идеи, творческий процесс, индивидуальный стиль, саморазвитие, самопознание, эрудиция, научные исследования.

SUMMARY

Pshenychna Liubov, Motrechko Vira. From creative student to extraordinary specialist.

The article describes scientific categories: education, its purpose, essence, system; competence, competency, competence approach, creativity, creative personality, creativity; the graduate model – of a certified specialist – is presented as a standard, the ideal of a specialist, which must be prepared in a higher education institution and which meets modern requirements of society and distinguishes pedagogical conditions that contribute to formation of a creative personality of a future competitive specialist in terms of his/her educational background.

The model of the higher education institution graduate is considered as a unity of theoretical and practical readiness of the specialist for independent creative professional activity, which is carried out as a result of a set of pedagogical conditions: formation of interest in the future profession; deep theoretical knowledge, professional abilities and skills through the use of active forms of organization of creative educational activity; development of student's autonomy and responsibility in solving cognitive, socio-political, labor and moral problems; development of

creative activity; participation in research work; forming a creative and talented specialist under the dominant influence of a creative personality and activity of the teacher; practical training; focus on intellectual initiative, desire to find an original, alternative way of solving the problem, to look at the problem at a deeper level, or in another aspect.

As a result of research we have come to the conclusion that by implementing the pedagogical conditions in the educational process, it is possible to provide high efficiency of the process of forming a creative graduate who is able to think extraordinarily, have deep knowledge, define his professional competence as a level of knowledge and professionalism, which will help to find creative, extraordinary solutions in a specific professional situation.

Key words: *creative personality, students' creativity, extraordinary ideas, creative process, individual style, self-development, self-knowledge, erudition, scientific research.*

УДК 371.147.091.31

Петро Рибалко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6460-4255

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/235-244

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОДАЛЬШОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті окреслено теоретичні та практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти.

Під фізкультурно-оздоровчим середовищем закладу загальної середньої освіти розуміється педагогічно вивіреним і доцільно організований освітній простір, у якому створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного й соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу та який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства.

Ключові слова: *учитель фізичного виховання, професійна діяльність, фізична культура, фізкультурно-оздоровче середовище.*

Постановка проблеми. Реформа освіти в Україні набирає обертів. З огляду на процес децентралізації влади, перед територіальними громадами постає питання модернізації управління освітою. Створення ефективної системи освіти є завданням складним і надзвичайно відповідальним.

На державному рівні з метою підвищення ефективності системи підготовки кадрів у галузі фізичної культури і спорту необхідні оптимальні організація й управління навчанням майбутніх учителів (Афонін, 2004). Головним аспектом у його вирішенні є новітні підходи до побудови професійної підготовки педагогів. У побудові системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання необхідно враховувати постійне

розширення професійної сфери різних ланок системи фізичної культури і спорту. Важливою особливістю фізичного виховання і фізичної культури є їх спрямованість на всебічне (тілесне, морально-психологічне, емоційно-вольове, естетичне тощо) вдосконалення людини, що цілком відповідає уявленням, які склалися зі стародавніх часів й актуальні донині, про гармонійно розвинену особистість, що поєднує «духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість». Професія викладача, учителя фізичного виховання, тренера з певного виду спорту належить до професій, у яких людина, не маючи покликання до цієї діяльності, не може працювати творчо, продуктивно, стати майстром своєї справи (Ващенко, 2006).

Початок XXI століття відзначений стійкою тенденцією підвищення соціальної ролі фізичної культури і спорту, виробленням чіткого розуміння суспільно-історичної зумовленості та значення фізичної культури в становленні особистості. Нині розвиток фізичної культури та спорту є важливим напрямом соціальної політики української держави. У нормативних документах наголошується, що підвищення фізичної підготовленості учнів, формування й активізація інтересу до здорового способу життя є першочерговим завданням (Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту).

Освіта з фізичної культури – це засвоєння людиною в процесі навчання системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідних у житті сукупності рухових умінь, навичок і пов'язаних із ними знань, що має вагоме значення для раціонального використання людиною своїх фізичних можливостей і кондицій у життєдіяльності. При цьому П. Лесгафт вважав, що фізичне виховання як педагогічний процес має на меті не лише зміцнення фізичних сил людини, а й накопичення специфічних знань, формування вмій і навичок.

Початок третього тисячоліття ознаменувався в професійній фізкультурній освіті тим, що визначилася тенденція переходу української вищої освіти на європейські стандарти багаторівневої системи підготовки фахівців у галузі ФКіС. Орієнтація вищої педагогічної освіти України на досягнення відповідності стандартам Європи вимагає оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів (Рибалко, 2019).

Нині в Україні підготовка фахівців за напрямом «Фізичне виховання» здійснюється більш ніж у 35 закладах вищої освіти. Проте питання формування і зміцнення здоров'я школярів залишається актуальним, про що зазначено в рекомендаціях парламентських слухань про становище молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя» (Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту).

Аналіз актуальних досліджень. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури як суб'єкта багатоаспектної, інтегрованої навчально-виховної діяльності – складне завдання, що завжди турбувало науковців і практиків.

Результати наукових досліджень О. Ажиппо, І. Боднар, Є. Приступи, О. Вацеби, Є. Захаріної, Р. Карпюка, Ю. Лянного, О. Тимошенка, А. Цьося, О. Томенка, Б. Шияна та аналіз практики фізичного виховання у ЗЗСО свідчать, що серед пріоритетних напрямів розвитку галузі фізичної культури і спорту провідне місце займають теоретичні та методичні засади розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у ЗВО, а також підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів.

Питанням розвитку особистості фахівця цієї галузі присвячені дослідження Є. Ільїна, Р. Клопова, Л. Лубишевої, В. Платонова, Л. Сущенко, В. Чичикіна та ін.

Удосконаленню професійної підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження Я. Бельського, М. Віленського, О. Петуніна, Ф. Собяніна, А. Тер-Ованесяна, О. Шабаліної та інших.

Проблеми змісту освіти галузі ФКіС досліджені у працях А. Барабанова, М. Віленського, Є. Каргаполова, В. Маслової, Ж. Холодова та інших.

Удосконалення організаційних форм і методів навчання у вищій освіті галузі ФКіС вивчали Ю. Гагін, С. Зайцева, А. Кузьмін, Л. Лубишева, В. Лях, В. Чичикін та інші. У цих працях наголошується, що ЗВО галузі ФКіС мають розвиватися на принципах динамізму, варіативності, різноманітності організаційних форм, гнучкого реагування на потреби суспільства й особистості.

Питання формування педагогічних здібностей у галузі ФКіС вивчали А. Деркач, Н. Латишева, Н. Луткова, А. Міхеєв та інші, що відображають у своїх працях науково обґрунтовані засоби й методи підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, а також окремі складові педагогічного потенціалу та майстерності (Водолазська, 2012).

Вагомими для нашого дослідження є роботи, присвячені проблемам формування професійної готовності та професійної компетентності вчителя.

Основним завданням закладу вищої освіти, який готує майбутніх учителів фізичної культури, як вважає Л. Сущенко, повинно стати формування суб'єкта професійної діяльності, здатного підвищити свій професійний потенціал, засвоїти знання з організації процесу фізичного виховання та суспільної культури в галузі фізичного виховання та спорту саме з урахуванням сучасних педагогічних технологій, прогнозованих інноваціями.

Виклад основного матеріалу. Майбутній фахівець із фізичного виховання та спорту розглядається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває в закладах вищої освіти кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів на олімпійській, світовій чи регіональній аренах у командному чи в індивідуальному вимірах.

О. Семеніхіна наголошує, що поняття професійної готовності розглядається як категорія теорії діяльності (стан) і розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого, – настанови на щось. Тому дослідниця розглядає готовність до діяльності як особистісне утворення, яке передбачає наявність у суб'єкта моделі її діяльності і спрямованості свідомості на її виконання (Семеніхіна, 2017).

Готовність майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності характеризується вченими як цілісний прояв особистості, комплекс необхідних знань, умінь і здібностей, результат професійної освіти та виховання, соціальної зрілості особистості, компонентами якої виступає психологічна, науково-теоретична, практична, фізична й психофізична готовність.

Основними складниками професійної діяльності фахівців із фізичної культури та спорту слід вважати: фізкультурно-спортивну діяльність (пізнавальну, організаторську, пропагандистську, інструктивно-педагогічну, суддівську); мотиваційно-ціннісні орієнтири, що виявляються в умінні мотивувати свої інтереси, переконання, потреби, прагнення досягти спортивних вершин; самодисципліну, самовиховання та самовдосконалення (рухові вміння, рухові навички, фізичний розвиток, фізична підготовленість), що виявляється у власній спортивній досконалості (Мельничук та Бойко; Харченко та ін., 2019).

М. Лянной професійну підготовку майбутніх учителів фізичного виховання розглядає як:

– неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості (одержання знань, напрацювання вмінь і навичок, розвиток професійно і соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання трудових функцій);

– створення науково-педагогічними працівниками й адміністрацією ЗВО відповідного освітнього середовища та належних умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх фахівців сукупності компетентностей, що визначають здатність до професійної діяльності;

– результат освітнього процесу – професійну підготовленість випускників до фахової діяльності (професійну компетентність) (Лянной та ін., 2019).

У своєму дослідженні ми погоджуємось із визначенням М. Лянного і будемо розглядати професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури як неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості (одержання знань, напрацювання вмінь і навичок, розвиток професійно і соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання трудових функцій).

Професійна діяльність фахівця з фізичної культури та спорту в сучасних умовах висуває особливі вимоги до таких фахівців, серед яких надзвичайно значущими є:

- теоретичні знання організації навчально-виховного процесу;
- володіння комплексом умінь і навичок та врахування вікових і індивідуальних особливостей тих, хто навчається, розвиток їхніх фізичних здібностей;
- аналіз педагогічних фактів та прогнозування результатів навчально-тренувальної діяльності;
- використання в навчально-тренувальному процесі ефективних засобів для досягнення максимально можливого спортивного результату;
- спрямованість на постійне самовдосконалення, підвищення професійної майстерності та загальнокультурного рівня.

Функціональними обов'язками фахівця з фізичної культури та спорту є проведення індивідуальних та групових занять із фізичного виховання, спортивно-масової, рекреаційної та оздоровчої роботи, менеджменту фізичної культури і здійснення своєї професійної діяльності в середніх та дошкільних закладах освіти, фізкультурних і спортивних організаціях (Шиян, 2001).

Фахівець із фізичної культури та спорту може обіймати такі посади в державних, громадських, приватних та інших установах: учитель, викладач фізичного виховання у школі, училищі тощо; тренер, тренер-викладач з обраного виду спорту в ДЮСШ, ШВСМ; інструктор фізичної культури в дошкільному закладі; методист із фізичної культури; інструктор (організатор) спортивно-масової роботи на виробництві, приватній фірмі чи за місцем проживання; фахівець з експлуатації спортивних споруд; працівник державних або громадських органів управління фізичною культурою; працівник спортивних клубів, спортивно-оздоровчих таборів відпочинку. Види професійної діяльності і професійних функцій, які формуються в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, виокремлює у своїх працях Л. П. Сущенко.

Продукт системи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, як наголошує автор, зобов'язаний на виході системи виконувати світоглядну, інструментальну, культурологічну, інноваційну, комунікативну, мотиваційну функції та функцію цілепокладання. І далі вчена зазначає, що оволодіння цією системою професійних функцій дає змогу підвищити конкурентоспроможність фахівця фізичного виховання і спорту відповідно до вимог соціуму та ринку праці.

У своїй професійній діяльності фахівці з фізичної культури і спорту повинні опиратися не лише на знання, але й на певні професійно-педагогічні вміння та навички, до яких можна віднести рухові та індивідуально-педагогічні навички й уміння. До перших належать

володіння технікою фізичних вправ, рухів, уміння застосовувати спортивний інвентар і устаткування. До індивідуально-педагогічних, як найбільш важливих, – уміння навчати рухових дій, планувати навчально-тренувальний процес, організувати спортивно-масову роботу.

Процес професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту здійснюється згідно з нормативно-правовими документами: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Укази Президента «Про Положення про національний заклад (установу) України», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти», «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи», «Про особливості формування навчальних планів».

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту розглядається нами як такий навчальний процес у ЗВО, що спрямований на формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до майбутньої професійної діяльності та самовдосконалення впродовж усього життя.

У державному стандарті загальної середньої освіти відображені питання збереження і розвитку здоров'я учнів, тому школа повинна пройти шлях у напрямі створення інноваційних здоров'язбережувальних педагогічних технологій від моделювання з дітьми проблемних ситуацій, спрямованих на передачу інформації і здійснення профілактичної роботи, від організації здоров'язбережувального простору і формування потреби в здоровому способі життя до креативно-волонтерського руху та формування компетентності «бути здоровим».

Новій українській школі необхідний новий компетентний педагог у вирішенні даних питань. Тому система професійної підготовки повинна бути орієнтована на підготовку кадрів, компетентних:

- в організації здоров'язбережувального середовища закладу освіти, розробці моделей програм здоров'я для освітніх установ різного рівня;
- у проектуванні індивідуальних освітніх траєкторій учнів з проблем здоров'я, здорового способу життя та безпеки;
- в організації педагогічних досліджень з актуальних проблем освіти, здоров'я та ЗСЖ;
- застосуванні здоров'язбережувальних технологій, інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності;
- управління закладом освіти з позицій здоров'язбереження.

Наведений огляд нормативно-правових документів всіх рівнів дає додаткове уявлення про сутність проблеми збереження здоров'я дітей в освіті і намічає шляхи вирішення означених питань.

Одним із завдань наукового дослідження проблеми формування культури здорового й безпечного способу життя учнів є розробка моделі фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти. Управління якістю освіти на основі інформаційних технологій і медико-психолого-педагогічного моніторингу є важливою умовою здоров'яформувальної діяльності.

Результати вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до інноваційної професійної діяльності дали можливість визначити складові цього процесу.

У межах нашого дослідження розкриємо поняття «фізкультурно-оздоровче середовище».

Уперше дане поняття ввела в своїх дослідженнях І. В. Манжелей, яка розглядає фізкультурно-оздоровче середовище закладу освіти як сукупність різних умов і можливостей фізичного й духовного формування та саморозвитку особистості, що містяться в просторово-предметному і соціальному оточенні.

Соціальним замовленням сучасного українського інформатичного суспільства є професійно підготовлений учитель фізичної культури, здатний здійснювати професійну діяльність. Відповідно до цього було визначено мету фахової підготовки сучасного вчителя фізичної культури:

1) забезпечення свідомого й міцного оволодіння системою фундаментальних знань із фахових дисциплін галузі ФКіС та вмінь їх використовувати у професійній діяльності;

2) забезпечення оволодіння системою знань з інноваційних технологій у галузі ФКіС та вмінь їх використовувати у професійній діяльності;

3) формування індивідуальних педагогічних здібностей до створення та управління фізкультурно-оздоровчим середовищем освітньої установи.

Під фізкультурно-спортивним середовищем закладу освіти прийнято розуміти сукупність різних умов і можливостей, що містяться в просторово-предметному й соціальному оточенні для самовдосконалення та самовираження учнів засобами фізичної культури й масового спорту.

Визначення основних параметрів фізкультурно-оздоровчого середовища вимагає розгляду його структури, яка, судячи з усього, має багато спільного з освітнім та соціокультурним середовищами.

Фізкультурно-оздоровче середовище – це особистісно орієнтована система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які і є результатом змін освітньої культури в закладі освіти.

Фізкультурно-оздоровче середовище – це педагогічний, доцільно організований простір життєдіяльності, який і є необхідною умовою збереження та зміцнення усіх складників здоров'я, а отже й повноцінного і

своєчасного розвитку фізичної, соціально-моральної, інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, творчої та інших сфер дитячої особистості.

Фізкультурно-оздоровче середовище закладу загальної середньої освіти – цілісна освітня платформа, де створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного та соціального здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу, виховання фізично здорової та морально досконалої молодшої людини, працездатної, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження та реального стану професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту свідчить, що, незважаючи на вагомий результати багатьох наукових пошуків, поза увагою дослідників лишаються питання, які стосуються вирішення проблеми формування компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту щодо раціонального вдосконалення рухової діяльності людини. Така сутність компетентності недостатньо досліджена в педагогічній теорії підготовки фахівців з фізичної культури і спорту, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності ЗВО.

Основою для організації фізкультурно-оздоровчого середовища є теоретичне обґрунтування його сутності й структурних компонентів та ідеалізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, результатом якої є їхня готовність до організації фізкультурно-оздоровчого середовища освітньої установи.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти набуває ефективності, якщо вона здійснюється на основі обґрунтованих теоретичних і практичних засад, що розкривають готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти з урахуванням розробленої концепції та відповідного організаційно-методичного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

- Афонін В. (2004). Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема. *Молода спортивна наука України: збірник наук. праць у галузі фізичної культури і спорту*. Т. 4. Львів: НФВ «Українські технології» (Afonin, V. (2004). Theory and practice of professional training of students of institutes of physical culture (IPC) as a pedagogical problem. *Young Sports Science of Ukraine: Collection of Scientific works in the field of physical culture and sports*. Vol. 4. Lviv: NFV "Ukrainian Technologies").
- Ващенко, О., Свириденко, С. (2006). Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та*

- фізична культура*, 8, 1-6 (Vashchenko, O., Svyrydenko, S. (2006). Teacher's readiness to use health-saving technologies in the educational process. *Health and Physical Culture*, 8, 1-6).
- Водолазська, Т. В. (2012). Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *Пост Методика*, 5 (108). Режим доступу: <http://poippro.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf> (Vodolazska, T. V. (2012). Model of child-friendly educational environment. *Post Metodyka*, 5 (108). Retrieved from: <http://poippro.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf>).
- Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 280-289 (Liannoi, M., Rybalko, P., Hancheva, V., Krasilov, A. (2019). Methods of management of physical and health activity in modern secondary education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 280-289).
- Мельничук, Д., Бойко, Д. *Особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій*. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/9147/1/Статт.pdf> (Melnychuk, D., Boiko, D. *Features of formation of professional skills of future teachers of physical culture by means of innovative technologies*. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/9147/1/Article.pdf>).
- Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту: затверджено Указом Президента України від 28 вересня 2004 р. № 1148/2004 із змінами і доповненнями від 21 жовтня 2005 р. № 1505/2005. Режим доступу: http://search.ligazakon.Ua/l_doc2.nsf/link1/U1148_04.html (*National Doctrine for the Development of Physical Culture and Sports: Approved by Presidential Decree of September 28, 2004 No. 1148/2004, as amended on October 21, 2005, No. 1505/2005*. Retrieved from: http://search.ligazakon.Ua/l_doc2.nsf/link1/U1148_04.html).
- Рибалко, П. Ф. (2019). Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально – виховного процесу*, 4 (96), 66-77.
- Семеніхіна, О. В. (2017). *Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Суми (Semenikhina, O. V. (2017). *Theory and practice of forming future mathematics teachers' professional readiness for the use of computer-aided visualization of mathematical knowledge* (DSc thesis). Sumy).
- Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 183-195 (Kharchenko, R., Khomenko, S., Krasilov, A., Rybalko, P. (2019). Methodology of teaching the discipline "Physical Education" in higher education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5, 183-195).
- Шиян, Б. М. (2001). Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. пр, Вип. 2*, 371-374. Рівне: Принт Хауз (Shyian, B. M. (2001). Training of the teacher of physical education of the third millennium. *The Concept of Development of Physical Education and Sports Industry in Ukraine, Issue 2*, 371-374. Rivne: Print House).

РЕЗЮМЕ

Рыбалко Петр. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к дальнейшей профессиональной деятельности.

В статье описаны теоретические и практические основы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к организации физкультурно-оздоровительной среды в учреждениях общего среднего образования.

Под физкультурно-оздоровительной средой заведения общего среднего образования понимается педагогически выверенный и целесообразно организованный образовательный процесс, в котором созданы необходимые условия для сохранения и укрепления физического, духовного, психологического и социального здоровья всех участников образовательного процесса и имеющий целью воспитание физически здорового и морально совершенного молодого человека, способного активно реализовать себя во взрослой жизни в интересах своей личности, семьи, государства и общества.

Ключевые слова: учитель физического воспитания, профессиональная деятельность, физическая культура, физкультурно-оздоровительная среда.

SUMMARY

Rybalko Peter. Features of professional training of future physical education teachers for further professional activity.

The article describes theoretical and practical foundations of professional training of future physical education teachers for organization of physical and health environment in general secondary education institutions.

The contribution of physical culture to higher education should be providing students with all aspects of knowledge about health and healthy lifestyles, as well as an arsenal of practical skills that ensure maintenance and enhancement of health, development and improvement of his psychophysical abilities and personality traits.

The leading role in health care certainly belongs to the physical culture, which aims to form the basis for a further conscious healthy lifestyle. That is why physical education teachers training should, first and foremost, ensure their ability to organize an environment of a general secondary education institution that, from the standpoint of balanced participation in sporting activities, would perform both a health function and an educational function.

Therefore, the social significance and urgency of the problem, the need to resolve these contradictions led to the need to study the theoretical and practical foundations of professional training of future physical education teachers to organize physical education and health environment of the institution of secondary education.

The physical and health-improving environment of the institution of general secondary education refers to a pedagogically adjusted and appropriately organized educational space, in which necessary conditions are created for preserving and strengthening physical, spiritual, psychological and social health of all participants of the educational process and aimed at nurturing physically healthy and morally perfect young man, able to actively realize himself in adulthood in the interests of his personality, family, state and society.

Key words: physical education teacher, professional activity, physical culture, physical and fitness environment.

Олена Семенов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602

Олена Козлова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1626-5188

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/245-258

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті здійснено огляд досліджень окремих аспектів міждисциплінарного поняття професійної мобільності, професійної мобільності педагога як важливої особистісно-професійної якості в розв'язанні завдань інноваційного типу професійної діяльності.

Доводиться, що соціальний запит, інноваційні процеси в педагогічній освіті, вимоги освітньої практики зумовляють посилену увагу до фахово-методичної підготовки майбутніх педагогів на другому (магістерському) рівні. Окреслено досвід навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова) в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Формування професійно мобільних педагогів представлено як спеціально організований, компетентнісно орієнтований освітній процес, що відбувається з урахуванням професійних та особистісних чинників, взаємопов'язаних дій викладачів, студентів, а його результатом є позитивна динаміка у формуванні нового якісного стану, що забезпечує ефективне вирішення професійних завдань.

Ключові слова: професійна мобільність, педагог, майбутній магістр педагогічної освіти, формування професійної мобільності, освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова), освітній процес.

Постановка проблеми. Важливою умовою сталого розвитку і людського капіталу названо освіту в документі ЮНЕСКО «Навчатися аби жити» (*A Memorandum on Lifelong Learning*). Закон України «Про освіту» (2017) (*Закон України «Про освіту», 2017*) проголошує освіту основою інтелектуального, духовного, фізичного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту. Особливу місію в інтелектуальному, духовному, фізичному і культурному розвитку особистості виконує педагогічна освіта: формування людини з «інноваційним типом педагогічної культури» (Г. Сотська) й готовністю до інноваційної діяльності.

В умовах реформування загальної середньої та вищої освіти й утвердження особистісно орієнтованої моделі освіти актуалізується потреба у професійно мобільних педагогах. У словнику іншомовних слів

поняття «мобільність» (від лат. *mobilis*) окреслено як «рухомість», здатність до швидкого пересування, дії (*Сучасний словник іншомовних слів*, 2007). Отже, такі фахівці мають бути самобутніми особистостями, які здатні до «інноваційного типу професійної діяльності», швидко й успішно адаптуються до складних умов професійної дійсності, проявляють готовність відповідально приймати рішення, тобто є професійно мобільними. Водночас, слушно зауважує Р. Пріма (Пріма, 2016), що формування професійної мобільності – це загалом проблема розвитку і змін людських цінностей, їх сфери дій, конфліктів між новими й традиційними цінностями та шляхами їх подолання.

Соціальний запит на професійно мобільних педагогів, інноваційні процеси в педагогічній освіті, вимоги освітньої практики – усе це зумовлює посилену увагу до фахово-методичної підготовки майбутніх педагогів, актуалізує важливість удосконалення змісту, форм і методів підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема, на другому (магістерському) рівні. Магістерський рівень вищої освіти передбачає відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій засвоєння здобувачами глибоких теоретико-практичних знань, умінь, навичок за спеціальністю, оволодіння новітніми методами, доцільне й умотивоване використання набутого досвіду в різних сферах професійної, у т.ч. викладацької, науково-дослідної, управлінської інноваційної діяльності. У межах дослідження розглядаємо навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова).

Стислі терміни навчання (півтора роки), 90 кредитів, необхідність як обов'язкової, так і варіативної складової, дотримання індивідуальної освітньої траєкторії, право вступу на педагогічні спеціальності осіб із базовою непедagogічною освітою за правилами перехресного вступу, інші особливості навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти стимулюють науково-педагогічних працівників, які забезпечують освітньо-професійні програми, потужно працювати над формуванням професійної мобільності майбутніх фахівців на засадах педагогіки партнерства, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів і під час фахово-методичної, науково-дослідної, практичної підготовки забезпечувати формування таких рис професійної мобільності, як відкритість, креативність, гнучкість, уміння працювати в невизначених умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) (*Закон України «Про вищу освіту»*, 2014), поняття «магістр» визначено як освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується ЗВО в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій (далі – НРК) і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Поняття мобільності, професійної мобільності, як показує аналіз наукових джерел, є міждисциплінарним і використовується в останні десятиріччя дослідниками з філософії, економіки, соціології, психології, педагогіки. Проблеми установок, мотивів, цінностей особистості в контексті професійної мобільності досліджують В. Вершловський, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, І. Герасимова, Р. Пріма, Л. Сущенцева та ін. В. Вершловський (Вершловский, 1998, с. 26), зокрема, описує компетентнісну мобільність, що акумулює самобутність педагога, унікальність досвіду, постійне вдосконалення педагогічної діяльності, а також зміни суспільної свідомості й відносин, зміни змісту і методів викладання, якими має оволодіти фахівець. У центрі дослідницької уваги Р. Пріми (Пріма, 2009) перебуває професійна мобільність майбутнього вчителя початкової освіти, що зумовлює розгляд специфіки індивідуальних особливостей особистості, її мотиваційно-інтелектуально-вольового компонента, гнучкої орієнтації й реагування на професійні ситуації, «маневрування» в динамічних професійних умовах відповідно до компетенції та власної життєвої позиції.

Професійно мобільний фахівець – це компетентний фахівець. У проєкті Tuning Europe (*Turning Education Structures in Europe*) визначено загальні, інтегральні, фахові компетентності, важливі для професійної мобільності: здатність до розв'язання проблем, до навчання; здатність працювати як самостійно, так і в команді; здатність застосовувати знання на практиці; здатність пристосовуватися до нових ситуацій, досягати успіху, породжувати нові ідеї (креативність), спілкуватися з експертами з інших галузей; здатність до критики та самокритики; навички управління інформацією; елементарні комп'ютерні навички; міжособистісні навички та вміння; усне і письмове спілкування рідною мовою; здатність до взаємодії (робота в міждисциплінарній команді) та прийняття рішень.

Мета статті. У межах статті окреслимо деякі дослідницькі напрацювання щодо формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогічної освіти, розглянемо досвід навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова) у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка в контексті формування професійної мобільності.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення наукових джерел – з метою уточнення сутності ключових понять, виявлення стану розробленості означеної проблеми в теорії і практиці закладу вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз та узагальнення наукових джерел щодо професійної мобільності дозволив виокремити деякі позиції стосовно професійної мобільності. Л. Сущенцева (Сушенцева, 2011) характеризує професійну мобільність в контексті міждисциплінарного підходу й окреслює її як якість особистості, що є необхідною для успішної професійної діяльності фахівця, проявляється в діяльності та забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій і ключових кваліфікацій та прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище.

Професійна мобільність, зазначає Р. Пріма (Пріма, 2016), характеризує внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що покладено в основу гнучкої орієнтації й діяльнісного реагування в динамічних умовах (як соціальних, так і, власне, професійних) відповідно до власних життєвих позицій; забезпечує готовність особистості до змін життя з його багатоаспектними чинниками вибору та реалізацію цієї готовності, детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, до особистісного розвитку, що загалом сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем.

На основі аналізу досліджень професійної мобільності майбутнього педагога в контексті розвитку особистості як інтегральної якості таких дослідників, як А. Віневська, М. Гордієнко, О. Кіпіна, О. Лапіна, Ю. Музиченко, Л. Прядко та ін., професійну мобільність майбутнього вчителя розглядаємо як інтегративну якість, що передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до системної самоосвіти, яка може вироблятися в ході безперервної професійно-педагогічної підготовки, являє собою спеціально організований процес на основі системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів (Козлова та ін., 2015).

На основі наукових досліджень нами узагальнено окремі аспекти досвіду закладів вищої освіти США, Швейцарської Конфедерації з питань формування професійної мобільності майбутніх філологів у процесі магістерської підготовки; представлено досвід університетів, у яких розроблені державні стандарти компетентнісної підготовки магістрів філології, що орієнтують на інноваційну професійну діяльність, а результатом фундаментальної, науково-дослідної підготовки, яка здійснюється під час проблемних лекцій, семінарів, симпозіумів-дискусій, дослідницьких воркшопів, є фахівець із високим рівнем соціальної зрілості, професійної відповідальності, володіння філологічними/педагогічними знаннями, словом і стилем, культурою

читання, компресії, редагування, перекладу, моделювання нового якісного тексту, культурою комунікації, готовністю вміло використовувати набутий досвід у різних сферах викладацької, науково-дослідної, управлінської інноваційної діяльності (Семенов, 2018).

Ураховуємо в дослідженні і позицію О. Ієвлева стосовно особистісного та діяльнісного складників професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача (Ієвлев, 2018). В особистісному складнику виділяємо такі компетентності, як *мотиваційна* (установка на професійне вдосконалення, здатність пізнати власну мотивацію до професійної діяльності), *рефлексивна* (здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей), *адаптивна* (здатність пристосовуватися до умов професійної діяльності), *творча* (творче ставлення до професійної діяльності, здатність до оволодіння способами творчості в неї). Діяльнісний складник професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача містить *педагогічну* (здатність організувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність студентів), *фахову* (сукупність спеціальних знань та вмінь, що визначаються переважно базовою освітою, здатність використовувати у професійній діяльності), *проектну* (здатність проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність студентів), *психологічну* (знати закономірності психічних процесів і станів особистості, здатність використовувати ці знання в освітньому процесі) складники.

Зауважимо стосовно рефлексивного компоненту, що проявляється, за Р. Прімою, в умінні студента переосмислювати ставлення до власної діяльності, що виражається в побудові нових образів професійного «Я» («Я»-реальне, «Я»-майбутнє, «Я»-ідеальне); ступінь усвідомлення динаміки професійних самозмін, здатність встановити відповідність між реальним та ідеальним професійними образами «Я» є головними показниками самоосмислення індивідуальних можливостей у досягненні образу «Я» професійно мобільного вчителя (Пріма, 2016, с. 52).

Розглянемо досвід навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова) в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Формування професійно мобільних педагогів представлено за освітньо-професійною програмою як спеціально організований, компетентнісно орієнтований освітній процес, що відбувається з урахуванням низки наукових підходів, професійних та особистісних чинників, взаємопов'язаних дій викладачів, студентів, а його результатом є позитивна динаміка у формуванні нового якісного стану, що забезпечує ефективне вирішення професійних завдань.

Цілі освітньо-професійної програми відповідають місії і стратегії СумДПУ імені А. С. Макаренка, що відповідно до Стратегічного плану-

концепції інноваційного розвитку на 2011-2020 рр. полягають у забезпеченні якісної підготовки фахівців і наукових кадрів для освітньої системи України шляхом гармонійного поєднання фундаментальності та фаховості, виховання особистостей з активною громадянською позицією та соціальною відповідальністю. Міждисциплінарний характер навчання полягає у формуванні у здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні загальних та фахових компетентностей, компетентностей з основ інклюзивної освіти, академічної культури для розв'язання професійних завдань у галузі мовно-літературної освіти в умовах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», з урахуванням суспільних запитів, тенденцій розвитку спеціальності. Випускник магістратури повинен уміти здійснювати фахово-методичну, дослідницьку, освітньо-консультативну, культурно-освітню роботу з метою більш ефективно забезпечувати формування ключових компетентностей культуромовної особистості студента (учня) як громадянина міста й України на засадах цінностей педагогіки партнерства та академічної доброчесності.

Інтегральна компетентність, яка забезпечується освітньо-професійною програмою, відповідає 8-му рівню НРК і характеризується здатністю розв'язувати складні завдання і проблеми інноваційного та дослідницького характеру у процесі професійної діяльності в галузі філологічної освіти та науки, або навчання, що передбачає вдосконалення наявних та набуття цілісних знань із лінгвістики, літературознавства, лінгводидактики, умінь та навичок професійно-педагогічної комунікації державною та іноземною мовами.

Загальні і фахові компетентності та програмні результати навчання сформульовані відповідно до вимог НРК. Зокрема, знання, які одержують здобувачі вищої освіти, є спеціалізованими та концептуальними, побудовані на науковій основі; визначено також уміння й навички розв'язання проблем, необхідних для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур; здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі в широких або мультидисциплінарних контекстах, здатність розв'язувати проблеми в нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності.

Зміст за освітньо-професійною програмою дозволяє здобувачам досягти програмних результатів навчання і сформувати здатності виконувати професійні завдання науково-дослідницького та інноваційного характеру в галузі української та англійської філології, педагогіки та методики середньої і вищої освіти, що передбачає набуття міждисциплінарних знань з теорії, історії мови, сучасної літератури, англійської мови, педагогіки, інформаційних технологій в освіті, оволодіння фаховими компетентностями щодо вільного спілкування

іноземною мовою, опанування технології роботи з фаховим текстом, формування індивідуального ораторського стилю.

До результатів навчання відносимо знання про основні шляхи інноваційного розвитку системи вищої освіти України в умовах реформаційних перетворень, цілісні знання сучасного мовознавства, риторики, теорії літератури, стильових тенденцій у літературі ХХ – початку ХХІ ст., базові уявлення про філософсько-методологічний аналіз сучасного стану освіти в Україні та за кордоном, про психологічні чинники, які впливають на процес навчання студентів, про сучасні методи й методологію наукових досліджень у галузі філології та методики української мови і літератури; сучасні методики й технології для ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості наукових досліджень, а також уміння, зокрема, використовувати сучасні знання в галузі філології, мовно-літературної освіти; володіти методами, формами організації та засобами науково-дослідницької діяльності, науковим інструментарієм, проблемно-пошуковими методами для проведення досліджень у галузі філології та методики української мови і літератури; застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання фахової інформації з різних джерел, у т.ч. цифрових, для розв'язання проблем професійної (освітньої та наукової) діяльності; аналізувати, порівнювати, критично осмислювати науково-методичну та загальнонаукову інформацію; пропонувати шляхи вирішення досліджуваної проблеми, аргументуючи власну позицію; діяти на основі принципів професійної етики; застосовувати сучасні методи та прийоми викладання української мови і літератури, англійської мови в закладах вищої, загальної, додаткової педагогічної освіти, проектувати і проводити різні види занять з урахуванням інноваційних технологій, педагогічного досвіду і знань про індивідуально-вікові особливості молоді.

При формулюванні цілей та визначенні результатів навчання нами прийнято до уваги досвід подібних освітніх програм Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та ін., а також досвід ключових тенденцій підготовки магістрів за спеціальностями Філологія, Педагогіка (Польща, Варшавський університет; Болгарія, Пловдивський університет; Литва, Університет Вільнюса, TheEnglishStudiesprogramme).

До освітнього процесу майбутніх магістрів педагогічної освіти уведено, зокрема, обов'язкові компоненти «Основи інклюзивної освіти», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», «Психологія освіти», «Філософія освіти», «Сучасна українська мова: актуальні питання», «Англійська мова» та вибіркові компоненти «Інформаційні технології в

освіті»/«Мультимедія в освіті», «Питання традицій і новаторства української літератури в шкільній освіті»/«Індивідуальний стиль письменника», «Наукова спадщина українських мовознавців ХХ століття крізь призму шкільної освіти»/«Українська граматики: традиційні й нові підходи», «Актуальні питання вивчення української прози кінця ХХ – початку ХХІ століття»/«Порівняльне літературознавство в системі літературної освіти школярів», «Культура наукової мови»/«Академічна культура педагога-дослідника», що відповідає тенденціям розвитку спеціальності. Варіативна складова навчального плану становить 25 % від обсягу освітньо-професійної програми.

До навчальних дисциплін «Культура наукової мови», «Методика викладання української мови в ЗВО», «Англійська мова», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти» та ін. за проектами (Еразмус+Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі теорії освіти на засадах міждисциплінарного та інклюзивного підходів», «Інноваційний університет та лідерство. Фаза IV», «Спеціаліст з викладання англійської мови», які виконуються в СумДПУ імені А. С. Макаренка, включено теми з академічної доброчесності, мовнокомунікативної, крос-культурної компетентності, співпраці університету і школи; до обов'язкових компонентів включено «Основи інклюзивної освіти».

У процесі викладання обов'язкових та вибіркових компонентів мовно-літературної підготовки враховано регіональний контекст: включено досягнення філологів, біографічно пов'язаних із Сумським регіоном (П. Куліш, О. Потебня, Б. Грінченко, С. Дорошенко, Л. Лисиченко, Є. Онацький); творчість письменників Сумщини (О. Олесь, І. Багряний, М. Хвильовий, М. Лукаш, А. Гризун), а підготовку здобувачів посилюють ресурсні центри професійного розвитку вчителя, лабораторії «Академічна культура дослідника», «Освітній простір медіаграмотності», «Сучасні технології навчання іноземних мов і культури», українського фольклору, що здійснюють фахово-методичну, дослідницьку, освітньо-консультативну, культурно-освітню роботу в різних сферах суспільного життя міста Суми і Сумської області.

Робочі програми навчальних дисциплін оновлюємо з урахуванням результатів моніторингу, побажань і зауважень здобувачів та інших стейкхолдерів. У 2019–2020 н.р. зміст курсу «Сучасна українська мова: актуальні питання» оновлено темою про нову редакцію українського правопису. «Сучасну риторичку» посилено аналізом мовної ситуації Сумщини; «Теорію літератури» – аналізом сучасних методів та методології аналізу літературного твору, що важливо для наукової роботи із школярами-слухачами МАН; «Стильові тенденції в українській літературі к. ХХ – поч. ХХІ ст.» – розглядом інтеграції українського постмодерного дискурсу в загальноєвропейський. Зміст дисципліни «Наукова спадщина мовознавців ХХ століття крізь призму шкільної освіти» поглиблено темою

«Лінгводидактична спадщина мовознавців Сумщини»; «Англійська мова» – темою англомовного категоріального апарату наукових досліджень; дисципліна «Інформаційні технології в освіті» спрямована на розвиток інформаційної культури здобувачів. Дисципліна «Методика викладання української мови у ЗВО» враховує положення Нової української школи, навчальної програми з української мови для профільного навчання учнів (10–11 кл.).

Міждисциплінарність ґрунтується на певних зв'язках між дисциплінами, методами і технологіями. Зокрема, дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», «Методика викладання української мови/літератури у ЗВО», «Український літературний процес кінця ХХ – початку ХХІ ст. та його вивчення в школі», «Інформаційні технології в освіті» та ін. спрямовані на формування вмінь і навичок використовувати інноваційні методи, технології в організації освітнього процесу у старшій та вищій школі. «Основи інклюзивної освіти», «Психологія освіти» та ін. містять синтезований матеріал про толерантне ставлення до людей з особливими освітніми потребами.

Формування індивідуальної освітньої траєкторії здійснюємо шляхом реалізації індивідуального підходу у вивченні дисциплін, проходженні практики, виборі теми та написанні кваліфікаційної роботи. Навчання забезпечується поєднанням аудиторної (лекційні, у т.ч. мультимедійні, інтерактивні, практичні, семінарські заняття, тренінги) і позааудиторної форм навчання (індивідуальні консультації, диспути, дискусії, круглі столи, ділові ігри, написання та захист кваліфікаційних робіт, виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти, асистентська практика в ЗВО, науково-дослідна робота), самостійної та індивідуальної роботи. Досягненню програмних результатів навчання сприяє поєднання теоретичних (абстрактно-дедуктивний, конкретно-індуктивний, проблемний, дослідницький, частково-пошуковий) з інтерактивно-комунікативними (вебінари, тренінги, презентації, дистанційні освітні технології) та навчально-ігровими технологіями. Застосування інтерактивно-комунікативного методу навчання, залучення студентів до активної участі в наукових конференціях різного рівня, науково-практичних семінарах, вебінарах сприяє формуванню у здобувачів професійних умінь.

Студентоцентрований підхід в освітньому процесі реалізується через вибір форм і методів навчання і викладання, а форми контрольних заходів спрямовані на перевірку досягнення програмних результатів навчання. Розуміння шляхів інноваційного розвитку системи вищої освіти України перевіряються під час поточного контролю з навчальної дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти». Поточний контроль здобувачів з дисципліни «Психологія освіти» дає можливість перевірити досягнення такого результату навчання, як сформовані базові уявлення про психологічні чинники, що впливають на процес навчання студентів, про структуру

педагогічних здібностей та їх формування у студентів. Досягнення такого програмного результату, як розуміння методів та прийомів навчання/викладання української мови та літератури в закладах освіти перевіряються у процесі здійснення написання контрольної роботи, усного іспиту.

Як інструмент протидії порушенням академічної доброчесності включено тематичні заняття з академічної культури, здобувачі залучаються до реалізації проєктів «Вивчай і розрізняй: інфомедійна грамотність», «Підготовка наукової роботи слухачів МАН», «Мій університет – моя гордість» шляхом підготовки виступів-есе для учнів, участі в майстер-класах викладачів. Захист кваліфікаційних робіт здобувачів вищої освіти дозволяє перевірити сформовані загальнокультурні і професійні компетентності, знання сучасних методик і технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, для успішного, ефективного здійснення професійної діяльності й забезпечення якості наукових досліджень. Практики в загальноосвітніх закладах і в закладах вищої освіти формують здатність здобувачів до адаптації в нових професійних ситуаціях, академічну культуру та ін.: здобувачі, викладачі пропонують для учнів, учителів тренінг з основ медіаграмотності, академічної культури, мовної майстерності

Передбачаємо формування «softskills» здобувачів щодо розвитку критичного мислення, готовності до самоосвіти й самовдосконалення впродовж життя, навичок міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, дотримання у професійній діяльності принципів толерантності, діалогу і співпраці, що є ключовим у Стратегічному плані-концепції університету.

З метою формування професійної мобільності магістрів педагогічної освіти Університет, кафедри залучають до занять професіоналів-практиків, експертів, представників роботодавців з метою створення професійно спрямованого освітнього середовища для підготовки здобувачів. Лабораторія «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» виконує спільні проєкти з кафедрою ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», відділом теорії і практики педагогічної освіти імені академіка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України з актуальних проблем педагогічної майстерності, кафедрою стилістики української мови НПУ імені М. П. Драгоманова – підготовки програм з української мови для старшокласників; Загальноукраїнським центром словникарства УМІФ НАН України – формування словникової культури. Безпосереднє особистісне спілкування вчителів-практиків і фахівців, які забезпечують роботу лабораторії, сприяє формуванню професійної мобільності майбутніх магістрів педагогічної освіти, що передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до системної самоосвіти на засадах системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів.

Висновки. Отже, професійно мобільний фахівець – це компетентний фахівець, для якого, за проєктом Tuning Europe, визначено загальні,

інтегральні, фахові компетентності: здатність до розв'язання проблем, до навчання; працювати як самостійно, так і в команді; пристосовуватися до нових ситуацій, досягати успіху, породжувати нові ідеї (креативність), навички управління інформацією; комп'ютерні навички; міжособистісні навички та вміння; здатність до взаємодії та прийняття рішень. Професійну мобільність майбутніх магістрів педагогічної освіти розглядаємо як інтегративну якість, що передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до системної самоосвіти, яка може вироблятися в ході безперервної професійно-педагогічної підготовки, являє собою спеціально організований процес на засадах системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів.

Зміст магістерської підготовки має забезпечити формування таких рис професійної мобільності, як відкритість і креативність, готовність до освоєння нових видів діяльності; здатність швидко пристосовуватися до мінливих умов професійної діяльності; комунікативність.

Аналіз досвіду навчання майбутніх магістрів педагогічної освіти, зокрема, за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова) в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, засвідчує, що цілі програми відповідають місії і стратегії університету щодо якісної підготовки та виховання особистостей з активною громадянською позицією та соціальною відповідальністю. Міждисциплінарний характер навчання полягає у формуванні у здобувачів здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні загальних та фахових компетентностей, компетентностей з основ інклюзивної освіти, академічної культури для розв'язання професійних завдань у галузі мовно-літературної освіти в умовах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», з урахуванням суспільних запитів, тенденцій розвитку спеціальності.

Результатом підготовки має бути фахівець, який здійснює фахово-методичну, дослідницьку, освітньо-консультативну, культурно-освітню роботу з формування ключових компетентностей культуромовної особистості учня як громадянина України на засадах цінностей педагогіки партнерства та академічної доброчесності. Питання формування ключових компетентностей культуромовної особистості студента на засадах цінностей педагогіки партнерства та академічної доброчесності буде розкрито в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

Вершловский, В. С. (1998). Социально-педагогические проблемы управления современной школой. *Материалы научно-практической конференции «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты»*, 24-28 (Vershlovskii, V. S. (1998). Socio-pedagogical problems of modern school management. *Materials of the*

scientific-practical conference "Continuing education of the teacher: probabilistic forecast and new projects". 24-28).

Закон України «Про вищу освіту» (Law of Ukraine "On Higher Education") (2014). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>.

Ієвлев, О. М. Компетентності професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 64, 105-111 (Ievlev, O. M. Competences of professional-pedagogical mobility of the future teacher in the conditions of magistracy. *Scientific journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 64, 105-111).

Козлова, О. Г., Малецька, Т. В., Козлов, Д. О. (2015). Професійна мобільність майбутнього вчителя як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (51), 63-72 (Kozlova, O. H., Maletska, T. V., Kozlov, D. O. (2015). Professional mobility of the future teacher as a pedagogical problem. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (51), 63-72).

Пріма, Р. М. (2009). *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*. Дніпропетровськ: ІМА-прес (Prima, R. M. (2009). *Forming Professional Mobility of a Future Primary School Teacher: Theory and Practice*. Dnipropetrovsk: IMA-Press).

Пріма, Р. М. (2016). Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 25, 40-45 (Prima, R. M. (2016). Formation of future teacher's professional mobility: research vectors. *Teacher education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 25, 40-45).

Закон України «Про освіту» (The Law of Ukraine "On Education") (2017). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

Семенов, О. М. (2018). Формування професійної мобільності майбутніх магістрів-філологів в університетах США, Швейцарської Конфедерації. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь: МДУ, (сс. 192-194) (Semenog, O. M. (2018). Formation of professional mobility of future masters-philologists in universities of the USA, the Swiss Confederation. *Internationalization of Higher Education of Ukraine in the Multicultural World Space: Status, Problems, Prospects*: Mater. Second International Research Practice Conf. Mariupol: MSU, (pp. 192-194)).

Сучасний словник іншомовних слів (2007). Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС (Modern dictionary of foreign words (2007). Kharkiv: TORSING PLUS).

Сушенцева, Л. (2011). Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу. *Теорія і методика професійної освіти*, 1, 3-11 (Sushentseva, L. (2011). The problem of professional mobility in the context of an interdisciplinary approach. *Theory and methodology of vocational education*, 1, 3-11).

A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

Turning Education Structures in Europe. Retrieved from: <http://tuning.unideusto.org>.

РЕЗЮМЕ

Семенов Елена, Козлова Елена. Формирование профессиональной мобильности будущих магистров педагогического образования: теория и практика.

В статье сделан обзор исследований отдельных аспектов междисциплинарного понятия профессиональной мобильности, профессиональной мобильности педагога как важной личностно-профессионального качества в решении задач инновационного типа профессиональной деятельности. Доказывается, что социальный запрос, инновационные процессы в педагогическом образовании, требования образовательной практики обуславливают повышенное внимание к профессионально-методической подготовке будущих педагогов на втором (магистерском) уровне. Рассмотрен опыт обучения будущих магистров педагогического образования, в частности по образовательно-профессиональной программе Среднее образование (Украинский язык и литература. Английский язык) в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко. Формирование профессиональной мобильности будущих педагогов представлено как специально организованный, компетентно ориентированный образовательный процесс, происходящий с учетом профессиональных и личностных факторов, взаимосвязанных действий преподавателей, студентов, а его результатом является положительная динамика в формировании нового качественного состояния, что обеспечивает эффективное решение профессиональных задач.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, педагог, будущий магистр педагогического образования, формирование профессиональной мобильности, образовательно-профессиональная программа Среднее образование (Украинский язык и литература. Английский язык), образовательный процесс.

SUMMARY

Semenog Olena, Kozlova Olena. Formation of professional mobility of future masters of pedagogical education: theory and practice.

In the article some research aspects of the interdisciplinary notion of professional mobility are viewed. The notion of professional mobility of a pedagogue as an important personal and professional feature in solving the tasks of innovative type of professional activity is also overviewed. It is proved, that a professional mobile specialist has ability to solve problems, to learn, to interact and make decisions, to work both independently and in a team; adapt to new situations, succeed, generate new ideas (creativity), ability to critique and self-criticize; information management skills; interpersonal skills. We consider professional mobility of the future pedagogue as an integrative quality, which implies the flexible ability to adapt to changable forms, content and conditions of professional and pedagogical activity, readiness for systemic self-education, which can be produced in continuous professional-pedagogical preparation. It is a specially organized process on the ground of system, synergetic, personally-oriented, activity-based approaches. At the same time, according to R. Prime, formation of professional mobility is viewed as development and change of human values, their sphere of action, conflicts between new and traditional values and ways of overcoming them.

It is proved that social inquiry, innovative processes in pedagogical education, the requirements of educational practice increase attention to the professional and methodological preparation of future pedagogues on the second (master's) level. The experience of teaching future masters of pedagogical education, in particular under the educational-professional program Secondary education (Ukrainian language and literature. English language) at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko is outlined.

Short terms of study (one year and a half), necessity of both compulsory and variative components, observance of individual educational trajectory, right of entry to pedagogical specialties on the ground of non-pedagogical education according to the rules of cross-entry and other peculiarities of pedagogical masters study stimulate research and pedagogical staff to work hard at creating the professional mobility of future professionals. This process is built on the basis of pedagogical partnership and during professional-methodological, scientific, research, practical training to ensure formation of such features of professional mobility as openness, creativity, flexibility, ability to work in uncertain conditions.

Formation of professionally mobile educators is presented as a specially organized, competently oriented educational process that takes into account the professional and personal factors, interrelated actions of teachers, students. As a result there is a positive dynamic in the formation of a new qualitative position that provides effective solutions. The interdisciplinary nature of the education helps to form in upper-level students (masters) of general and professional competences. It helps to form competences on the basis of inclusive education, academic culture, to solve professional problems in the field of linguistics and literary education in the conditions of reforming general secondary education "The New Ukrainian school", taking into account social inquiries, trends of specialty development.

Key words: *professional mobility, pedagogue, future master of pedagogical education, formation of professional mobility, educational and professional program Secondary education (Ukrainian language and literature. English), educational process.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.01:72.012

Людмила Білозуб

Запорізький національний університет

ORCID ID 0000-0002-2384-827X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/259-268

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

У статті висвітлено теоретичні аспекти сучасної дизайн-освіти, що вирішують значний комплекс проблем з історико-культурологічної, філософської, психологічної, діяльнісно-технологічної та педагогічної позицій. Проаналізовано роботи вчених різних напрямів, у яких розкрито загальні питання дизайну, вирішення яких вимагатиме пошуку нових теоретичних ідей, методологічних підходів до процесу побудови нового освітнього простору. Зазначено, що дизайн-освіта розуміється як особлива педагогічна галузь, що дає змогу екстраполювати методи й засоби проектної культури на всіх рівнях освіти.

Ключові слова: *дизайн, дизайн-освіта, історико-культурологічний аспект, філософський аспект, психологічний аспект, діяльнісно-технологічний підхід, педагогічний аспект.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку виробництва й технологій, економіки України, суспільних відносин, приводить до необхідності переосмислення основних цілей і завдань вітчизняної педагогіки, вимог до наукової та практичної підготовки фахівців. Життя вимагає від людини застосування широкого спектру здібностей, розвитку індивідуальних та інтелектуальних якостей, тому освіта повинна орієнтуватися не тільки на розвиток виробничих і соціальних технологій, а й на потреби людини. У цих умовах основним завданням системи освіти стає не стільки підготовка фахівця, скільки становлення особистості, яка засвоює культурний досвід людства, усвідомлює своє місце в суспільстві, здатна до творчої професійної діяльності, самовизначення, саморегуляції, саморозвитку в умовах безперервності освіти. Такий підхід спрямований на формування простору вільної творчої комунікації, що охоплює всі сфери діяльності, тому сама комунікація в процесі творчого перетворення людиною світу неминуче набуває проектного характеру. Тоді сутність методологічного принципу розбудови освіти полягає в упровадженні образу сучасної проектної культури як цілісної системи. Пошук методів дає змогу готувати фахівців, які володітимуть інтегруючим, міждисциплінарним мисленням – це й приводить до створення дизайну. Проектність є архетиповою рисою людської свідомості й буття, що пронизує всі сфери її діяльності, тому визначається як особливий тип і особлива культура мислення, що відтворюється й розвивається в

освітньому просторі. Потреба в розвитку проектної культури приводить до необхідності створення нового типу освіти, що отримує назву «дизайн-освіта». Дизайн-освіта розуміється як особлива педагогічна галузь, що дає змогу екстраполювати методи й засоби проектної культури у сферу освіти.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження наукових робіт, присвячених дизайну, дає змогу охарактеризувати провідні тенденції розвитку цього феномена, його теоретичне та науково-методичне осмислення. Теоретичні аспекти дизайн-освіти висвітлені в дослідженнях учених різних напрямів. Проектну сутність дизайну розкрито в роботах О. І. Генісаретського, А. В. Іконнікова, К. М. Кантора, В. І. Пузанова. Феномен дизайну окреслено в працях таких філософів, як-от: Т. Ю. Бистрова, О. В. Казарін, Г. Н. Лола, І. С. Рижова. Проблеми дизайну розглянуто в історико-культурологічному контексті В. Р. Ароновим, Г. П. Коломойцем, Г. Г. Кур'єровою, О. М. Лаврентьевим, О. В. Сидориною. Дослідження дизайн-освіти відображено в статтях і монографіях А. Л. Дижуря, В. Ф. Сидоренка, Л. А. Кузмичова, Х. Г. Тхагапсоева. Становлення й розвиток дизайну, дизайн-освіти визначено в роботах В. Ф. Прусака, О. О. Фурси, А. І. Шевченко.

Сьогодні, по суті, дизайн-освіту можна розглядати як методологію соціально-культурного проектування. Це означає, що дизайн проникає у сферу освіти, як принцип її організації, як принцип формування нового світогляду, що, насамперед, вимагає пошуку нових теоретичних ідей, методологічних підходів до процесу побудови нового освітнього простору, тому вимагає ґрунтовних теоретичних досліджень.

Мета статті – проаналізувати праці учених різних напрямів, які вирішують у галузі дизайну значний комплекс проблем дизайн-освіти в історико-культурологічному, філософському, психологічному, діяльнісно-технологічному та педагогічному аспектах.

Методи дослідження. Для реалізації мети автором використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукових джерел з проблем, пов'язаних із процесом розвитку дизайну та дизайн-освіти загалом; узагальнення й систематизація теоретичного матеріалу, у якому висвітлено історико-культурологічний, філософський, психологічний, діяльнісно-технологічний та педагогічний аспекти дизайну та дизайн-освіти.

Виклад основного матеріалу. Історико-культурологічний аспект феномена дизайну представлений працями вчених-культурологів, мистецтвознавців, які розглядають його як специфічний вид мистецтва, поряд із образотворчим, декоративно-ужитковим мистецтвом, архітектурою і ремеслами (Ю. В. Алексєєв, В. Р. Аронов, З. І. Гершкович, О. Ф. Єремєєва, А. Я. Зись, Н. О. Ковешнікова, Г. Г. Кур'єрова, О. М. Лаврентьев, О. В. Сидорина, С. О. Хан-Магомедов та ін.). Роботи цих авторів, насамперед, присвячені проблемам становлення та розвитку

дизайну як особливого виду діяльності, питанням впливу на дизайн в історико-культурологічному контексті.

Учений В. І. Пузанов розкриває дизайнерську модель культури, надаючи дизайну значення основи, що пов'язує, об'єднує різноманітні предмети і явища в могутній культурний шар; розглядає дизайн як єдиний вид діяльності, який здатний забезпечити зростання престижу держави та рівня життя її громадян, бо, упроваджуючись у різних галузях діяльності, відроджує естетичну традицію, відіграє при цьому роль культууроутворюючого фактору. На його думку, дизайногенні явища варто шукати в «дзеркалі мистецтва», що фіксує рухи та повороти суспільної свідомості, до того ж, естетичні комунікації діють і в економіці, і в культурі. Культурну місію дизайну автор пов'язує з феноменом «культурний шар» (від поняття в археології). Соціальна функція дизайну й полягає в тому, щоб перетворити промисловість у такий фрагмент суспільного устрою, задачею якого було б формування та оновлення культурних шарів відповідно до цілей і прогнозів суспільного розвитку (Пузанов, 1989, с. 16-19).

І. Я. Гриц висвітлює дизайн як інструмент актуалізації культурної взаємодії, яка є нетрадиційним елементом розвитку продуктивних сил економіки. Кожна національна культура й розвинена регіональна є великою потенційною продуктивною силою в політекономічному розумінні. Ця продуктивна сила актуалізується, реалізуючи свій потенціал лише у взаємодії з іншою культурою. Економічний потенціал актуалізованої взаємодії національних і регіональних культур як продуктивна сила може слугувати головним джерелом розвитку країни. Культура включається до економіки, або економіка розширюється до рівня культури, рівня міжкультурної взаємодії. Дизайн стає дієвим засобом актуалізації взаємодії національних і регіональних культур у якості продуктивної сили суспільства (Гриц, 1991, с. 1-3).

Одна з фундаментальних наук – філософія розглядає дизайн із загальних й універсальних позицій, що дає змогу застосовувати в єдності логічний та історичний методи, які мають можливість зробити вагомий внесок у розвиток дизайну в майбутньому. Вирішуючи проблему створення будь-якого об'єкта, необхідно не просто змінити його форму, а включити у сферу життєдіяльності певної соціальної групи, наділивши змістом і функціями відповідно до потреб адресата дизайнерської продукції.

Соціально-філософський аспект становлення дизайну в теоретичних дослідженнях вивчений такими вченими, як-от: Т. Ю. Бистрова («Річ. Форма. Стиль: вступ до філософії дизайну») (Бистрова, 2001); Л. О. Зеленов, О. П. Фролов («Принципи дизайну») (Зеленов та Фролов, 1978); А. В. Іконніков («Естетичні цінності предметно-просторового середовища») (Іконніков, 1990); К. М. Кантор (фундаментальне дослідження «Правда про

дизайн») (Кантор, 1996); В. І. Тасалов («Прометей або Орфей: мистецтво технічного століття») (Тасалов, 1967) та ін.

Філософ, теоретик мистецтва К. М. Кантор розкриває дизайн як одне із соціальних явищ у структурі суспільства, що пронизане стійкими, генотиповими цінностями й нормами своєї культури, усі види й матеріально-художні продукти якої, постають як внутрішньо споріднені, узгоджені з її ідеалами та нормами (Кантор, 1975, с. 26-29).

Сучасний філософ Є. Л. Абаїмова зазначає, що практика становлення дизайну представлена створенням національно-культурних моделей дизайну. Національно-культурна модель дизайну – це предметне втілення особливого типу використання традиційних та інноваційних технологій, національної художньо-образної системи, орієнтації на природні локальні особливості, національні переваги й характери в предметах дизайнерської творчості (Абаїмова, 2009).

Діяльнісно-технологічний підхід до визначення дизайну висвітлено в працях Н. А. Бердяєва, Т. Веблена, О. Тоффлера, М. Хайдеггера, К. Ясперса та інших учених, які поставили найгостріші проблеми онтологічного статусу й генезису техніки, її сутності, феноменологічних характеристик і перспектив майбутнього розвитку.

Мистецтвознавець А. С. Михайлова розглядає індустріальний дизайн як вид проектно-художньої діяльності в умовах промислового виробництва ХХ століття. Такий підхід ґрунтується на визначенні функцій і виразних можливостей дизайну, що використовується в промисловій естетиці – галузі наукових досліджень і вивчає багатовимірні зв'язки дизайну, його залежність від матеріалів, конструктивних форм і технологій (Коломоець, 2003).

Ученим мистецтвознавцем Т. М. Габрелем досліджено застосування комп'ютерних технологій у сфері дизайну, що дає змогу оптимально вирішувати завдання художньо-образного моделювання й композиційного формотворення. Інтерактивна реалізація класичних композиційних прийомів, максимально зручний режим комбінаторних перестановок, трансформацій, поворотів дає можливість досягти рівноваги, єдності й співвідпорядкування всіх частин проєктованого об'єкта (Габрель, 2018).

На думку мистецтвознавця О. О. Перця, який досліджує принципи художньої організації предметно-просторового середовища, «принципи «екологічності», «священності», «генетичності», «актуальності», покладені в основу художньої організації предметно-просторового середовища, зумовлюють створення та функціонування головної середовищної системи: «системи національно значимих складових» (споріднена з «системою національних образів»), яка охоплює всі шари середовищної системи, об'єднуючи її на національному ґрунті. Здатність людської спільноти закладати в художню організацію довілля світоглядні ідеї, спрямовані на безкінечну перспективу, визначають «принцип перспективності»

середовищного творення, «принцип футурологічності художньої організації предметно-просторового середовища», покликаний забезпечити плідний пошук ідей для середовищного творення (Перець, 2017).

У психологічному аспекті дизайн розглянуто як прагнення до гармонії та краси, як рух до істинного значення предметного світу, у якому інтегрально поєднуються досвід пізнання людиною об'єктивної й суб'єктивної реальності з досвідом її емоційного проживання.

Психологи В. О. Моляко та О. Л. Музика проаналізували роль інтуїції в процесі вирішення конструкторських задач, вважаючи інтуїтивне мислення важливим на початкових етапах вирішення проєктних завдань (Моляко, 2006).

Особливої уваги заслуговує педагогічний аспект дослідження феномена дизайну. Якщо для практиків, істориків і теоретиків вивчення й осмислення дизайну є метою, то для дизайнерів-педагогів – це фундамент для формування дизайнерської педагогіки. Згідно з обраними концепціями дизайну вони готують професійні кадри, які згодом поширюватимуть цю концепцію в реальну практику. У навчальних закладах дискусії про дизайн набувають особливо гострого характеру – вибір базової концепції дизайну формує професійний вигляд майбутніх фахівців. Тому необхідно розробити методiku дизайну як напряму, яка відобразатиме вже апробовані прийоми й методи, виражальні можливості та стильові напрями, а також педагогічні аспекти його викладання в закладах середньої професійної та вищої освіти.

Серед вітчизняних учених, що займаються проблемами дизайну в педагогічному аспекті, відзначимо О. О. Кайдановську, О. О. Фурсу, А. І. Шевченко (Київська школа), О. Я. Боднара, В. Ф. Прусака, З. О. Танко, Р. Т. Шмагала (Львівська школа). Н. В. Дерев'янку, І. С. Рижову (Запорізька школа), О. В. Бойчука, Б. К. Бондаренка, В. А. Погорельчука, В. В. Турчина, В. Я. Даниленка, Л. Д. Соколюк (Харківська школа). Кожен із них представляє оригінальну школу дизайну як систему підготовки дизайнерів відповідно до концепції дизайну як гуманістично орієнтованої діяльності, у якій приділяється значна увага його соціокультурним аспектам.

Ученою Н. І. Вересоцькою наголошено, що необхідно формувати в студента цілісні знання про дизайн як засіб перетворювання предметно-просторового середовища, вироблення здатності до об'ємно-просторового мислення в проєктуванні. Розглянуто сутність дизайн-освіти, проаналізовано й обґрунтовано основні види графіки, досліджено творчий внесок графічного дизайну в систему сучасної освіти (Вересоцька, 2012).

Науковцем О. О. Кайдановською доведено, що вагомим фактором формування творчого мислення є систематизована композиційна підготовка студентів. Композиція є синтетичною дисципліною, орієнтованою на творчу художню та пізнавальну діяльність. Програма курсу основ композиції надає

культурологічні, історичні, теоретичні образотворчі знання та формує універсальні практичні й аналітичні художні вміння, що дає змогу застосовувати композицію як дійовий навчально-виховний засіб формування творчого мислення студентів (Кайдановська, 2015).

Дизайнер-графік С. І. Серов визначає проблеми графічного дизайну, відображає кризу професійних кадрів цієї галузі, експансію дилетантів та зміну пріоритетів у художньо-виробничому процесі (Серов, 1991).

Дослідник В. Ф. Прусак підкреслює, що для ефективного розвитку дизайн-освіти в Україні необхідно на державному рівні усвідомлювати й визначати важливість підготовки фахівців із дизайну, усебічно підтримувати та покращувати матеріально-технічну базу закладів вищої освіти до рівня європейських (Прусак, 2017, с. 71-82).

Науковець О. О. Фурса зазначає, що в спектрі перспективних напрямів підготовки дизайнерів мають не тільки відобразитися поточні потреби суспільства, а й урахуватися динаміка їх еволюції. В умовах постійної мінливості змісту знань, постійного збільшення їх обсягу, зростаючими темпами в усіх країнах триває реформування вищої школи за такими напрямами:

- модернізація з метою підвищення якості вищої професійної освіти;
- диверсифікація та інтеграція з наукою й виробництвом;
- демократизація, гуманізація та гуманітаризація;
- фундаменталізація, неперервність і комп'ютеризація

(Фурса, 2013, с. 307-310).

Найбільш потужною частиною вітчизняного дизайну й дизайн-освіти є естетика, що пояснюється двома принциповими моментами: особливостями появи дизайну в Україні й специфікою розвитку держави в кінці ХХ – початку ХХІ ст. Дизайн у Західній Україні виник через потреби промисловості, а Центральній, Східній та Південній Україні – з безпредметного мистецтва, в основному через творчість виробників і конструктивістів.

Нині теорія й практика вітчизняної дизайн-освіти розвиваються, що, безумовно, впливає на педагогічні погляди та прийоми. Специфіка діяльності вимагає від майбутнього дизайнера емоційно-образного сприйняття художника й логіки мислення інженера-конструктора, технолога. Однак, це не означає, що можна механічно використовувати досягнення практики викладання мистецтва й технічного конструювання в навчанні дизайнера. Необхідно розробляти спеціальні методики, застосовувати інновації (Білозуб, 2019).

Важливим фактором сучасної дизайн-освіти є те, що більшість молодих людей після закінчення закладу освіти не працюють за фахом, а переходять відразу в інші галузі дизайну, займаються художньою творчістю або працюють у сферах економіки, не пов'язаних безпосередньо

з дизайном. Приходячи на роботу, випускники відчують серйозні труднощі, пов'язані зі зростанням вимог роботодавця до професійної кваліфікації випускника. Визначення якісного боку щодо професійної підготовки майбутніх дизайнерів вимагає реалістичного підходу до оцінки їх кваліфікації. Інтеграція української системи дизайн-освіти у світовий освітній простір також ставить завдання формування таких якостей, як прозорість для міжнародного освітнього ринку, порівняння й поєднання з іншими освітніми дизайн-системами.

Висновки. Отже, висвітлення теоретичних аспектів сучасної дизайн-освіти показує, що питання дизайну, дизайн-освіти висвітлені в роботах учених різних напрямів. Аналіз досліджень у галузі дизайну дає змогу зазначити, що до числа планетарних тенденцій можна віднести: широку диверсифікацію типів і видів дизайн-освіти, її багатоваріантність і різноманіття; зростання автономії та академічних свобод закладів вищої освіти; радикальні перетворення й оновлення систем дизайн-освіти, що збільшують її гнучкість, здатність передбачати еволюцію споживачів, зміцнювати зв'язки з іншими формами освіти; постійну адаптацію освітніх програм до майбутніх потреб, підвищення адекватності дизайн-освіти; перехід дизайн-освіти до парадигми «освіта протягом усього життя»; надання студентам оптимального діапазону вибору.

Проблеми дизайн-освіти можуть бути вирішені тільки спільними зусиллями представників художньої та інженерно-технологічної професій, які вимагають здійснювати підготовку дизайнерів на основі повних знань і різних форм проектної діяльності. В умовах упровадження освітніх програм робиться акцент на результати навчання, які стають головним підсумком освітнього процесу для студента з погляду на знання, розуміння й здібності. Підготовка майбутніх дизайнерів повинна містити в собі не тільки загальну освіченість, а й функціоналізм, зокрема інженерно-технологічну та художню готовність, що формуються відповідно до спеціальних професійних модулів, що розвивають інтеграцію різних видів діяльності.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень цієї проблеми є вивчення теоретико-методологічних аспектів підготовки майбутніх дизайнерів.

ЛІТЕРАТУРА

- Абаимова, Е. Л. (2009). *Дизайн как общекультурный и национальный феномен* (автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01). Ростов-на-Дону (Abaimova, E. L. (2009). *Design as a general cultural and national phenomenon* (PhD thesis). Rostov-on-Don).
- Білозуб, Л. М. (2019). Інноваційні підходи в організації професійної підготовки майбутніх дизайнерів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2, 95-98 (Bilozub, L. M. (2019). Innovative approaches in the organization of professional training of future designers. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 2, 95-98).

- Быстрова, Т. Ю. (2001). *Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та (Bystrova, T. Yu. (2001). *Thing. Form. Style: An introduction to design philosophy*. Ekaterinburg: Publishing House of the Ural University).
- Вересоцька, Н. І. (2012). Дизайн-освіта і графіка в системі сучасної освіти та мистецтві. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць*, 25, 17-21 (Veresotska, N. I. (2012). Design-education and graphics in the system of modern education and art. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda: collection of scientific works*, 25, 17-21).
- Габрель, Т. М. (2018). *Методи активізації творчості дизайнера засобами комп'ютерних технологій* (дис.... канд. мистецтвознавства: 17.00.07). Львів (Gabrel, T. M. (2018). *Methods of activating creativity of a designer by means of computer technologies* (PhD in thesis). Lviv).
- Гриц, И. Я. (1991). Региональность культуры и её последствия. *Техническая эстетика*, 6, 1-3 (Hryts, I. Ya. (1991). The regionality of culture and its consequences. *Technical aesthetics*, 6, 1-3).
- Зеленов, Л. А., Фролов, О. П. (1978.). *Принципы дизайна*. Горький: ГИСИ (Zelenov, L. A., Frolov, O. P. (1978). *Design principles*. Norkyi: HISI).
- Иконников, А. В. (1990). *Эстетические ценности предметно-пространственной среды*. Москва: Стройиздат (Ikonnikov, A. V. (1990). *Aesthetic values of the subject-spatial environment*. Moscow: Stroyizdat).
- Кайдановська, О. О. (2015). *Теоретико-методичні основи образотворчої підготовки архітекторів у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ. (Kaidanovskaya, O. O. (2015). *Theoretical and methodological foundations of the fine training of architects in higher educational establishments* (PhD in thesis abstract). Kiev).
- Кантор, К. М. (1975). Дизайн в контексте культуры. *Декоративное искусство СССР*, 9, 26-29 (Kantor, K. M. (1975). Design in the context of culture. *Decorative art of the USSR*, 9, 26-29).
- Кантор, К. М. (1996). *Правда о дизайне*. Москва: АНИР (Kantor, K. M. (1996). *The truth about design*. Moscow: ANIR).
- Ковешникова, Н. А. (2009). *Дизайн: история и теория: учеб. пособ. для студентов архитектурных и дизайнерских специальностей*. Москва (Koveshnikova, N. A. (2009). *Design: history and theory: a textbook for students of architectural and design specialties*. Moscow).
- Коломоец, Г. П. (2003). *Дизайн в современном социокультурном пространстве* (автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01). Краснодар (Kolomoets, H. P. (2003). *Design in the modern sociocultural space* (PhD in thesis). Krasnodar).
- Моляко, В. (2006). Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Вид-во Рута, сс. 13-18 (Moliako, V. (2006). Human creative potential as a psychological problem. *Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results*. Zhytomyr: Edited by Ruta, pp. 13-18).
- Перець, О. О. (2017). *Принципи художньої організації предметно-просторового середовища (на прикладі Полтавського історико-етнокультурного регіону)* (дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01). Київ (Perets, O. O. (2017). *Principles of artistic organization of the subject-spatial environment (based on the example of Poltava historical and ethno-cultural region)* (PhD thesis). Kyiv).

- Прусак, В. Ф. (2017). Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні кінець ХХ – початок ХІХ ст. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 31, 71-82 (Prusak, V. F. (2017). Formation and development of design education in Ukraine end of ХХ – beginning of ХІХ century. *Bulletin of Lviv National Academy of Arts*, 31, 71-82).
- Пузанов, В. І. (1989). Дизайнерская модель культуры. *Техническая эстетика*, 11, 16-19 (Puzanov, V. I. (1989). Design model of culture. *Technical aesthetics*, 11, 16-19).
- Серов, С. І. (1991). Стиль в графическом дизайне. 60–80-е годы (с. 116). Москва: ВНИИТЭ. (Serov, S. I (1991). Style in graphic design. 60-80 year (p. 116). Moscow: VNIITE).
- Тасалов, В. І. (1967). *Прометей или Орфей: искусство технического века*. Москва: Искусство (Tasalov, V. I. (1967). *Prometheus or Orpheus: the art of the technical age*. Moscow: Art).
- Фурса, О. О. (2013). Основні напрями і чинники становлення дизайн-освіти. [Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія](#), 39, 307-310 (Fursa, O. O. (2013). The main directions and factors of formation of design education. *Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsubinskyi. Series: Pedagogy and Psychology*, 39, 307-310).

РЕЗЮМЕ

Белозуб Людмила. Теоретические аспекты современного дизайн-образования.

В статье освещены теоретические аспекты современного дизайн-образования, решающие значительный комплекс проблем с историко-культурологической, философской, психологической, деятельно-технологической и педагогической позиции. Проанализированы работы учёных разных направлений, раскрывающие общие вопросы дизайна, решение которых требует поиска новых теоретических идей, методологических подходов к процессу построения нового образовательного пространства. Отмечено, что дизайн-образование понимается как особая педагогическая сфера, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни образования.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, историко-культурологический аспект, философский аспект, психологический аспект, деятельностно-технологический подход, педагогический аспект.

SUMMARY

Bilozub Liudmyla. Theoretical aspects of modern design education.

The article highlights theoretical aspects of modern design education. A significant set of problems is revealed from a historical-cultural, philosophical, psychological, activity-technological and pedagogical point of view. The work of scientists of different directions is analyzed. The research of scientific works allows us to characterize the main trends in the development of design education, its theoretical, scientific and methodological understanding. To achieve this goal, the author used the following research methods: theoretical: analysis of scientific sources on problems related to the development of design and design education in general; generalization and systematization of theoretical material, which highlights historical, cultural, philosophical, psychological, activity-technological and pedagogical aspects of design and design education. It is noted that design penetrates the sphere of education as a principle of its organization, as a principle of formation of a new worldview. This requires a search for new theoretical ideas, methodological approaches towards the process of building a new educational space. The historical and cultural aspect of the design phenomenon is represented by the works

of cultural scientists, art historians who regard it as a specific type of art, along with fine, decorative and applied art, and architecture. The socio-philosophical aspect of the design formation in theoretical studies of domestic and foreign scientists is highlighted. It is emphasized that philosophy considers design from a common and universal perspective, which makes it possible to apply logical and historical methods in unity, which can make a significant contribution to the development of design in the future. The activity-technological approach is reflected in the writings of scientists who raise the problems of the ontological status and genesis of technology, its essence, phenomenological characteristics and prospects for future development. In the psychological aspect, design is considered as a desire for harmony and beauty, as a movement towards the true meaning of the objective world, which integrally combines the experience of a person knowing objective and subjective reality with experience of their emotional living. It is emphasized that the pedagogical aspect of the design phenomenon study deserves special attention. For designers, educators – this is the foundation for the formation of design pedagogy. Integration of the Ukrainian system of design education in the global educational space sets the task of creating such qualities as transparency for the international educational market, comparison and combination with other educational design systems. Among the promising areas for further research on this problem is the study of theoretical and methodological aspects of the training of future designers.

Key words: *design, design education, historical and cultural aspect, philosophical aspect, psychological aspect, activity-technological approach, pedagogical aspect.*

УДК 78:371.315.-057.874

Наталія Дanyкo

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3689-6307

Світлана Кондратюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3850-6731

Наталія Павлуценко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7010-816X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/268-278

МЕТОДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему інтегрованого навчання мистецтва молодших школярів та методи його забезпечення. Проаналізовано та узагальнено специфічні методи навчання мистецтву молодших школярів. Навчання та виховання дітей засобами мистецтва є важливою проблемою, яка потребує ґрунтовного вивчення. Активізувати увагу дітей під час уроків, сформувати стійкий інтерес до занять мистецтвом допоможуть нетрадиційні методи навчальної діяльності. Ґрунтуючись на інтегрованому підході, нами застосовано методи організації навчання мистецтву, що сприяють ефективній навчальній діяльності. Розроблено

та експериментально перевірено комплекс методів та прийомів інтегрованого навчання мистецтва молодших школярів, наведено приклади їх застосування.

Ключові слова: мистецька освіта, методи мистецького навчання, молодші школярі, мистецтво, інтегроване навчання, мистецька діяльність, уроки мистецтва.

Постановка проблеми. Розвиток творчої особистості, навчання, виховання молодших школярів засобами мистецтва є важливою проблемою сьогодення. Мистецтво має потужний педагогічний потенціал, сприяє формуванню цілісної картини світу, самостійного творчого, образного мислення школярів. У процесі мистецької освіти дітей молодшого шкільного віку дуже важливо сформувати стійкий інтерес, мотиви до занять мистецькою, творчою діяльністю. Виконання цього завдання стає можливим за умови ефективного проведення уроків, ґрунтовних знань методики та практичних умінь застосування комплексу специфічних методів та прийомів мистецької освіти.

Універсальність знань, узагальнення, систематизація накопиченого наукою фактичного матеріалу – характерна тенденція розвитку системи сучасної освіти. Система знань, умінь, навичок людини має бути інтегрованою, як і світогляд людини. Тому проблема інтеграції знань, важливість здійснення мистецької освіти молодших школярів, протиріччя між потребами практики початкової школи в реалізації сучасних освітніх тенденцій та відсутність чітких, систематизованих засобів навчання мистецтву молодших школярів й обумовили вибір нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень Проблемою мистецької освіти молодших школярів займаються зарубіжні та вітчизняні науковці. Предметом дослідження сучасних науковців є комплекс методів викладання мистецтва, активізації творчої мистецької діяльності молодших школярів. Серед великої кількості традиційних методів навчання мистецтву на особливу увагу заслуговують специфічні методи організації навчальної діяльності учнів початкових класів на уроках мистецтва. Г. В. Сухорукова, називає такі класичні групи методів і прийомів педагогічного супроводження образотворчої діяльності дітей: група наочних методів (розглядання предметів, об'єктів, спостереження, споглядання); група словесних методів (мистецтвознавча розповідь, бесіда, обговорення, заохочення, порада); група практичних методів (експериментування із зображальними матеріалами, вправи в техніках зображення) (Сухорукова, 2010).

Відповідно до класифікації І. Лернера в особистісно-орієнтованій педагогічній технології творчої діяльності застосовують таку систему загально-дидактичних методів: інформаційно-рецептивні, репродуктивні, евристичні. У межах Вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера основними методами є: слово, наслідування, приклад; вагомим принципом проголошено – «художнє передує інтелектуальному».

Головним методом у «Школі діалогу культур» (В. Біблер) виступає діалог як джерело творчого саморозвитку особистості (Сухорукова, 2010).

Мета статті полягає в аналізі, систематизації специфічних методів навчання мистецтву молодших школярів під час інтегрованих уроків.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано низку науково-дослідних методів: *теоретичні* (науковий аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, ретроспективний аналіз проблеми, узагальнення, систематизація); *емпіричні* (педагогічне спостереження, анкетування, педагогічний експеримент з метою отримання фактів про сформованість цілісних знань учнів).

Виклад основного матеріалу. З метою формування цілісних мистецьких знань учням варто пояснювати особливості засобів мистецької виразності та демонструвати варіанти вираження музичних образів засобами різних видів мистецтв. Учням варто запропонувати систему навчальних, творчих, поліхудожніх завдань з метою формування в них уміння оперувати набутими знаннями в різних видах діяльності. Цьому сприятиме впровадження такої педагогічної умови – набуття пізнавально-творчого досвіду учнів у різних видах мистецької діяльності.

Важливим завданням педагогів є формування розуміння мистецтва як цілісного, багатогранного культурного явища, установлення його суттєвих зв'язків між видами, іншими об'єктами дійсності. При цьому важливим завданням є навчити дитину спостерігати, порівнювати, виявляти головне та другорядне, аналізувати, узагальнювати. У результаті чого має бути сформовано загальне уявлення учня про об'єкт пізнання. На творчому рівні навчальної діяльності учень засвоює знання, відбувається їх синтез, оцінка та творче використання. Синтез передбачає вміння учня об'єднати елементи в нове ціле: написати творчу роботу, використати знання з різних галузей під час виконання завдання.

Здійснення уроків мистецтва в початкових класах має відбуватися за допомогою таких методів: метод порівняння, метод інтеграції, метод «паралельного навчання» (Масол, 2006, с. 54), метод навіювання, асоціативний метод, метод вербалізації змісту художніх творів (Падалка, 2008), метод демонстрації художніх творів (Падалка, 2008, с. 181), метод художнього ілюстрування словесних пояснень (Падалка, 2008, с. 185), метод створення художніх образів (Падалка, 2008, с. 196).

Застосування **методу порівняння художніх образів** (Масол, 2006, с. 64) сприяє вивченню специфічних особливостей різних видів мистецтв. Так, наприклад, розглядаючи художні образи, дітям можна запропонувати підібрати відповідно музичний, або до музичного образу – літературний. Порівнюючи образи творів різних видів мистецтва та засоби виразності, якими користувалися митці, діти глибше сприймають навчальний матеріал,

усвідомлюючи спільне, різне та протилежне не лише в конкретно визначених творах, але й видах мистецтва взагалі.

Метод *паралельного навчання мистецтв* сприяє вивченню загальних мистецьких понять, порівнянню їх значень у різних видах мистецтва з опорою на конкретні художні приклади та поглибленню розуміння учнів мистецьких явищ та зв'язків між ними (Масол, 2006, с. 54).

За допомогою *методу вербалізації змісту художніх творів* можливо спонукати учнів до художньо-образного мислення, що сприяє глибшому усвідомленню змісту твору, залученню до словесного коментування образного змісту мистецького твору, активізації уваги, стимулювання багаторазового сприймання образу (Падалка, 2008, с. 181).

Метод малювання музичних образів використовується під час слухання музичних творів, що сприяє глибшому усвідомленню учнями музичних образів, запам'ятовуванню змісту творів. Набуття навичок відтворення власних вражень від сприйнятої музики засобами образотворчого мистецтва. Крім сюжетного малювання музичних образів також учням слід пропонувати виконання завдання з «кольоромузики» – передачі настрою в абстрактних кольорових композиціях.

Важливе місце в нашому дослідженні займають методи, що сприяють інтегрованому навчанню, формуванню цілісної картини світу (Масол, 2006, с. 63). На інтегрованих уроках збільшується кількість завдань на зіставлення й порівняння різних видів мистецтва (музичних, образотворчих, літературних, хореографічних), суголосних за емоційним настроєм та різних за тематикою, а також на порівняння тематично споріднених мистецьких творів, різних за емоційним забарвленням. На уроках під час опанування музики ми радимо використовувати репродукції картин, що сприятиме розвитку образного мислення.

Методичний прийом озвучування картини відповідно настроям музичних творів сприяє емоційно-естетичному вихованню дітей. Прийом «музичний живопис» використовуємо під час сприймання програмної музики. Учням пропонується підібрати кольори відповідно до темброво-інструментальної характеристики, динаміки твору.

Метод створення художніх образів сприяє формуванню самостійності, розвитку вмінь, навичок мистецької діяльності учнів. Г. М. Падалка пояснює сутність даного методу так: «Зміст методу залучення учнів до творчої діяльності полягає в досягненні максимальної активності мистецьких можливостей учня. У процесі творення задіяно цілісний комплекс мистецьких психологічних важелів – уяву, фантазію, емоційно – художні переживання, інтелектуальне осмислення» (Падалка, 2008, с. 196-199).

Крім вищезазначених методів можуть бути застосовані такі: метод художнього ілюстрування словесних пояснень, метод демонстрації художніх творів, сугестивний метод, загально-дидактичні методи аналізу та порівняння.

Метод художнього ілюстрування словесних пояснень полягає у демонстрації художніх творів з метою пояснення, аргументації завдяки конкретним мистецьким прикладам словесно вираженої думки (Падалка, 2008, с. 185). *Метод демонстрації художніх творів* полягає в наданні зразка того художнього результату, до якого прагне учень. Учнім задається орієнтир мистецького пошуку, демонструється образ, який має бути відтворений (Падалка, 2008, с. 183). *Сугестивний метод* полягає в стимулюванні емоційної сфери учнів, застосовується як налаштування на необхідні відчуття, що підсвідомо навіюються музикою (Масол, 2006, с. 64). *Загально-дидактичний метод* аналізу допомагає уважно розглянути мистецький твір (репродукцію картини, музичний твір). А *метод порівняння* – порівнювати образи творів різних видів мистецтв, або ж твори одного виду мистецтва.

Інформаційні блоки на уроці мають бути пов'язані однією темою (наприклад – весна в живописі, музиці, літературі, хореографії, театрі). Інтегровані елементи взаємопов'язані однією метою уроку (наприклад – сформулювати цілісне уявлення учнів про відображення краси Весни засобами різних видів мистецтв; створення в уяві учнів цілісного художнього образу). Під час інтегрованого уроку варто пропонувати до виконання спільні завдання з різних навчальних дисциплін та видів мистецтв, які інтегруються.

Поліхудожні, продуктивні завдання, що виконують учні на уроках також сприяють усвідомленню ними інтегративних зв'язків (наприклад – відобразити в малюнку музичний образ весни, створений А. Вівальді та підібрати вірш або казку до музики, яку прослухали). Так, розглядаючи образ весни на репродукціях картин, порівнюючи їх із музичними образами, добираючи рухи, жести, щоб передати весняний настрій, слова, якими можливо виразити красу та стан природи, учні глибше пізнають це явище, усвідомлюючи особливості виражальних засобів різних видів мистецтва.

Виконуючи поліхудожні завдання, діти набувають досвіду музичної, художньої, літературної діяльності, танцюють, рухаються під музику, підбирають відповідні жести, рухи.

Пізнаючи особливості мистецтва, молодші школярі одночасно набувають власного позитивного досвіду практичної мистецької діяльності, виявляють активність під час виконання завдань, які їм подобаються, приносять насолоду та радість. Так, у процесі навчальної діяльності, діти дізнаються, що в кожному творі закодована інформація, думки, почуття митців і про те, що цю інформацію можливо «прочитати», якщо вони розумітимуть мову мистецтв (за допомогою основних виражальних засобів). Учні також дізнаються, що сконцентрована ця інформація в образі, який створює митець. У кожному музичному, художньому, літературному, хореографічному творі є образ, основа творіння митця.

Розуміючи це, діти намагаються запам'ятати «іноземні» слова (мистецькі терміни, поняття) щоб розуміти задум митців, правильно виконувати завдання. Учні свідомо починають застосовувати звуки, тембр, темп, лінію, колір, композицію, слово, ритм, риму, жести, рухи, намагаючись передати сприйнятий ними образ, а пізніше – створити свій власний.

Розуміння художнього образу в учнів відбувається на основі низки асоціацій, порівняння власного досвіду, своїх уявлень, почуттів із тим, що закладено митцем у змісті твору. Під час сприймання й осягнення художніх образів у дітей розвивається пам'ять, асоціативне, образне мислення, формується культура почуттів. Пропонуючи учням на уроці різні види мистецтв та мистецько-творчої діяльності, педагог одночасно допомагає їм опанувати таким поняттям, як композиція. Так, наприклад, розглядаючи картину чи ілюстрацію, аналізуючи її композицію, для порівняння можна використати музичний твір, наводячи приклади композиційного рішення композитора.

У процесі викладання мистецтва проводяться такі типи уроків: урок-гра, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-казка, урок-вистава, урок-естафета, урок-діалог, урок-вернісаж (Масол, 2006, с. 59). Протягом всього експерименту було передбачено проведення системи уроків, які мали різну типологічну структуру. Так, були застосовані такі типи уроків: інтегрований урок, урок – літературно- музичний салон, урок – концерт, урок розвитку творчих здібностей; урок уведення в тему, урок розширення й поглиблення теми, урок узагальнення теми, урок повторення і закріплення матеріалу, урок комплексного застосування отриманих знань та вмінь учнів, урок систематизації та узагальнення знань, умінь учнів, урок перевірки й контролю освітніх результатів, комбінований урок.

На другому етапі формувального експерименту впроваджувалася така педагогічна умова – діалогічна взаємодія вчителя й учнів, що передбачає реалізацію педагогічної підтримки в мистецькій діяльності школярів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Проблему педагогічної підтримки учнів ми розглядаємо в межах здійснення гуманістичного, особистісно-орієнтованого, індивідуального підходів. Під час здійснення навчальної, мистецької, творчої діяльності учнів ми намагалися враховувати задатки, психофізіологічні особливості учнів.

Кожна дитина є неповторною в своїй індивідуальності, що характеризується комплексом інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних якостей, завдяки яким одна дитина відрізняється від інших. Індивідуальні особливості виникають на підґрунті власного досвіду, шляху розвитку та типологічних особливостях нервової діяльності.

До них відносять відчуття, мислення, пам'ять, інтереси, нахили, темперамент, характер. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості, зумовлюють формування всіх якостей. Сучасна вітчизняна

педагогіка ґрунтується на ідеях гуманізму, у межах яких індивідуальний підхід займає важливе місце. Принцип індивідуального підходу полягає в керуванні процесом розвитку дитини, заснованим на врахуванні спеціальних особливостей дитини.

Здійснення індивідуального підходу передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей учнів, що в свою чергу надає можливість досягати більш високого рівня розвитку особистості. І. Подласий вважає, що індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів, обдарованості кожного учня. Особливо важливим здійснення індивідуального підходу є для дітей із проблемами в розвитку, які важко навчаються, а також – обдаровані (Отич, 2007).

У межах сучасної педагогічної системи загальноосвітньої школи головною цінністю є особистість учня, тому методика викладання навчальних дисциплін має відповідно враховувати індивідуальні особливості та інтереси учнів. Отже, базуючись на тому, що в кожному учневі є особливе, неповторне й керуючись тим, що індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості, ми намагалися виявити індивідуальні особливості під час навчальної, мистецької, творчої діяльності та надати можливість кожній дитині проявити свої особливості, йти шляхом власного розвитку.

З цією метою учням постійно пропонувалися завдання та види діяльності за вибором. Так, на уроках діти мали змогу обирати різні види завдань на одну тематику. Наприклад: створити образ весни засобами «улюбленого» виду мистецтва, передати зміст прослуханого музичного твору засобами різних видів мистецтв, що надає широкі можливості для прояву індивідуальних інтересів, можливостей, здібностей кожного учня.

У межах особистісно-орієнтованого навчання домінантою виступає діяльність самого учня, його навчання, розвиток, прояв внутрішнього неповторного потенціалу. Результатом навчальної діяльності мають бути новоутворення особистості, створення індивідуального образу людини.

Для нашої практично-дослідної роботи актуальною виявилась позиція А. Хуторського, який пояснює, що дидактичні функції одного й того самого навчального матеріалу в знаннево-орієнтованому й особистісно-орієнтованому навчанні є різними, оскільки в першому випадку зміст передається учням для засвоєння, а за умов особистісно-орієнтованого навчання – для створення їх особистого змісту освіти. На його думку, для того, щоб навчальна інформація набула особистого характеру слід спочатку сформулювати відповідну мотивацію, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня. Особистісні знання, досвід створюються на основі досвіду дитини в результаті її діяльності. Тому організація та здійснення загальної освіти має поєднуватися з організацією індивідуальної діяльності учня. Так, А.

Хуторський вводить поняття «індивідуальна освітня траєкторія», у зміст якого вкладає такі компоненти: індивідуальну мету, планування, темп навчання особистісний компонент змісту освіти, вибір оптимальних форм і методів навчання, системи контролю й оцінювання (Хуторський, 2005, с. 76).

Особистісний сенс полягає в усвідомленні учнем себе як суб'єкта навчання, як неповторну індивідуальність. Діяльність, що веде до створення освітніх продуктів, виявляє та сприяє розвитку здібностей учнів, вироблення індивідуальної освітньої траєкторії. Але чисельні приклади сучасної шкільної практики свідчать про те, що знання сприймаються в якості самоцілі, а учні перетворюються на інструмент досягнення абстрактних завдань – виконання програми, засвоєння матеріалу, що не дає можливості їм стати повноправними суб'єктами навчального процесу, а індивідуалізація навчання в школі знаходиться на початковому стані.

Ми вважаємо, що в умовах сучасної гуманістичної, особистісно-орієнтованої освіти одним із провідних завдань школи є сприяння та підтримка особистісного розвитку відповідно до індивідуальних особливостей учнів, формування унікальної особистості. Методика інтегрованого навчання молодших школярів передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, відповідно до їх потреб, інтересів і сприяє виробленню індивідуальної освітньої траєкторії школярів. Як зазначає А. Хуторський, у сучасній дидактиці розроблені два шляхи організації індивідуального навчання: диференціація, відповідно до якої учням пропонується індивідуально вивчати матеріал за ступенем складності, спрямованості та інший шлях – пропонується можливість створення власної освітньої траєкторії навчання. Другий шлях вимагає розробки різних унікальних моделей навчання учнів, що відповідають особистісному потенціалу дитини.

Під індивідуальною траєкторією освіти А. Хуторський розглядає результат реалізації особистісного потенціалу учнів через здійснення відповідних видів діяльності, а елементами індивідуальної освітньої діяльності учня називає: сутність діяльності (навіщо навчатися), формулювання мети (передбачення результату), план діяльності та його реалізація, рефлексія (усвідомлення власної діяльності), самооцінка (Хуторський, 2005, с. 89). Умовою здійснення завдань особистісно-орієнтованого підходу називає збереження індивідуальних особливостей учнів, їх унікальності. З цією метою А. Хуторський радить застосовувати такі способи: індивідуальні завдання, організація парної, групової роботи, формулювання завдань, що передбачають індивідуальне виконання (моя зима, моя казка, мій художній образ тощо).

Важливим завданням методики інтегрованого навчання школярів є забезпечення зони для індивідуального творчого розвитку кожного учня,

оскільки реалізація персональних моделей освіти – одне з завдань особистісно-орієнтованого навчання. Піклуючись про особистісний розвиток учнів слід організувати умови для реалізації особистісного потенціалу кожного учня.

Під особистісним потенціалом учня ми розуміємо комплекс його здібностей: оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних. Ми впевнені, що виявити, реалізувати й розвивати потенціал учнів можливо в процесі їх активної діяльності, руху відповідно індивідуальним особливостям. Причому головну роль серед комплексу здібностей відіграють індивідуальні творчі здібності, завдяки яким діти створюють освітні продукти діяльності.

Під час здійснення інтегрованого навчання важливим для учнів є усвідомлення індивідуального сенсу навчальної, мистецько-творчої діяльності, виконання завдань, які відповідають їх індивідуальним особливостям; набуття навичок рефлексування з метою адекватного оцінювання власних результатів навчальної, мистецько-творчої діяльності та усвідомлення можливих шляхів усунення помилок, корегування своєї діяльності.

Навчальні результати, продукти творчої діяльності учнів є різними, що зумовлено індивідуальними здібностями, обраними видами діяльності. Тому під час вивчення нового навчального матеріалу, набуття навичок мистецької, творчої діяльності варто враховувати пріоритетні («улюблені») види діяльності кожного учня та надати їм можливість вільного вибору. Це допоможе забезпечити під час інтегрованого уроку не одну стандартну загальну освітню лінію, а й індивідуальні траєкторії відповідно до яких створюються особистісні освітні продукти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Здійснюючи аналіз наявних методів навчання мистецтву під час уроків у початковій школі, нами з'ясовано, що в більшості випадків учителями застосовується традиційний комплекс методів та прийомів. З метою підвищення якості освітнього процесу нами визначено оптимальні методи організації навчальної діяльності на уроках мистецтва в початкових класах. Комплекс таких методів, як: метод порівняння художніх образів, метод паралельного навчання мистецтв, метод вербалізації змісту художніх творів, метод малювання музичних образів, метод навіювання, метод створення художніх образів, метод художнього ілюстрування словесних пояснень, метод демонстрації художніх творів має застосовуватися вчителями систематично, відповідно до мети, завдань уроку.

Подальших наукових розвідок потребує необхідність виявлення гендерних аспектів сприймання мистецтва, специфіки прояву творчих здібностей дівчаток та хлопчиків молодшого шкільного віку на уроках мистецтва. Урахування цих особливостей дозволить посилити здійснення індивідуального та гуманістичного підходів.

Окрему увагу варто приділити створенню методики навчання мистецтву за індивідуальною траєкторією розвитку учнів, що має бути забезпечено відповідним комплексом методів та прийомів у процесі навчальної мистецької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Данько, Н. П. (2016). Оптимізація інтегрованого навчання музики молодших школярів в умовах дефіциту навчальних годин. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 273-282 (Danko, N. P. (2016). Optimization of integrated music learning by junior schoolchildren in the deficit of hours. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (59), 273-282).
- Куненко, Л. О. (2002). Підвищення рівня музичної освіти молодших школярів за допомогою формування у них тематичного понятійного апарату на уроках музики. *Теорія і методика мистецької освіти*, 3, 111-115 (Kunenko, L. O. (2002). Increasing the level of music education of junior schoolchildren by forming a thematic conceptual apparatus at music lessons. *Art education theory and methods*, 3, 111-115).
- Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Є. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителя*. Харків: Ранок (Masol, L. M., Haidamaka, O. V., Bielkina, Ye. V. (2006). *Methods of teaching art in the primary school: a guide for the teacher*. Kharkov: Morning.).
- Отич, О. М. (2007). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти*. Чернівці: Зелена Буковина (Otych, O. M. (2007). *Art in the system of development of creative individuality of the future teacher of professional training: theoretical and methodical aspects*. Chernivtsi: Green Bukovina).
- Падалка, Г. М. (2004). Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*, 1 (6), 15-20 (Podalka, H. M. (2004). Priority directions of development of modern art education. *Theory and Methods of Art Education*, 1 (6), 15-20).
- Сухорукова, Г. В., Дронова, О. О., Голота, Н. В., Янцур, Л. А. (2010). *Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі*. Київ: Видавничий дім «Слово» (Sukhorukova, H. V., Dronova, O. O., Holota, N. V., Yantsur, L. A. (2010). *Fine arts with methods of teaching in preschool education institution*. Kyiv: Slovo Publishing House).
- Хуторской, А. В. (2005). *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС (Khutorska, A. V. (2005). *Methods of personality-oriented training. How to train everyone differently?* Moscow: VLADOS-PRESS).

РЕЗЮМЕ

Данько Наталья, Кондратюк Светлана, Павлущенко Наталья. Методы художественного образования младших школьников.

В статье рассматривается проблема интегрированного обучения искусству младших школьников и методы его реализации. Проанализированы и обобщены специфические методы обучения искусству младших школьников. Обучение и воспитание детей средствами искусства является важной проблемой, которая требует основательного изучения. Активизировать внимание детей во время уроков, сформировать устойчивый интерес к занятиям искусством помогут нетрадиционные методы учебной деятельности. Основываясь на интегрированном

подходе во время педагогического эксперимента, мы использовали методы и приемы, которые способствуют эффективной учебной деятельности.

Разработан комплекс методов и приемов интегрированного обучения младших школьников, наведены примеры использования этих методов в практической деятельности в процессы проведения уроков искусства.

Ключевые слова: *художественное образование, интегрированное обучение, младшие школьники, методы обучения искусству, искусство, интегративные уроки, художественная деятельность, уроки искусства.*

SUMMARY

Danko Nataliia, Kondratiuk Svitlana, Pavlushchenko Nataliia. Methods of artistic education of junior schoolchildren.

The problems of integrated education; artistic education of junior schoolchildren and methods of its providing, specific methods of teaching art for junior schoolchildren are analyzed and generalized in the article.

Teaching and education of children by the art's means is very important problem nowadays. The art has powerful pedagogical potential, helps to form the global picture of the world and the pupils' creative thinking.

The educational process of junior school children is the most important thing to establish a persistent interest and positive motives during creative activity in the art.

Implementation of this will be possible if organization of art lessons is effective and if we use profound knowledge of methodology, practical skills and the complex of specific methods and techniques of art education.

Methods complex and techniques of integrated art education of junior school children are developed and experimental checked.

Aspects of integrated music teaching of junior pupils and pedagogical terms of its provision are investigated in the thesis. The process facilitates systematization of detailed knowledge, formation of basic skills and experience and generalization. It also provides formation of complete outlook, developed personality and quality of what was learned.

Methods of junior pupils' integrated studying and methods of pedagogical maintenance are developed and experimentally tested.

Key words: *integrated teaching, pedagogical terms, junior pupils, step by step methods.*

УДК 72.012

Микола Жулінський

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1566-4259

Олександр Садовський

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1399-4158

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/278-286

ДИЗАЙН АРХІТЕКТУРИ ЯК ВИРАЗНИК НЕВПИННОГО ПРОЦЕСУ ДЕГУМАНІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ

У статті робиться спроба коротко схарактеризувати еволюційний процес розвитку архітектури другої половини ХІХ-ХХ століть. Цей період в історії світової

цивілізації характеризується бурхливим розвитком капіталістичного способу господарювання, з одного боку, і загальним падінням духовності суспільства, – з іншого. Одноманітні архітектурні споруди, у яких недостатньо цікавих візуальних елементів, призводять до втрати зацікавленості людини до свого середовища проживання, а велика кількість повторюваних елементів негативно впливає на психіку, породжуючи нудьгу, невдоволення й роздратування, які легко переходять в агресивність. Створюючи низькохудожнє штучне архітектурне середовище, людина стала заручником психічного дискомфорту, який проявляється у вигляді різноманітних неврозів і захворювань. Дизайн, який прийшов на зміну високому мистецтву, звичайно, вражає своєю привабливістю, але питання «Чи виконує він своє призначення повною мірою і чи здатний відновити духовну рівновагу людини?» залишається відкритим.

Ключові слова: архітектура, стиль, творчість, дизайн, духовність.

Постановка проблеми. Науково-технічна революція другої половини XIX сторіччя закінчилась утвердженням капіталізму. Гроші стали визначальним фактором світового процесу. Будучи тотальним мірилом життя, вони негативно вплинули на людську психологію. Категорія прекрасного втратила своє значення. Мистецтво, особливо в будівельній справі, перетворилося на об'єкт торгівлі. Закони краси й гармонії стали підпорядковуватися доцільності. Стандартизація, як один із засобів швидкого збагачення, набула тотальних масштабів. Це призвело до руйнації мистецьких набутоків, які, по-перше, позначилися на різкому падінні професіоналізму, широко відкривши двері для дилетанства, по-друге, породили велику кількість напрямів і спрямувань, які не мали під собою ґрунтового естетичного опертя, і, по-третє, поставили художника в безпосередню залежність від замовника, що обмежило свободу його творчості. І, як наслідок, середовище проживання людини втратило духовне начало, породивши в суспільстві багато негативних психологічних проблем.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням психологічного впливу архітектури на психологію людини присвятили свої праці багато вітчизняних та зарубіжних сучасних архітекторів і теоретиків мистецтва. Багато з них бачать вирішення проблеми в межах інтелектуального вирішення. Серед них: Тойо Іто в своїй праці «Стандартні люди в стандартних будинках», Л. Любимська в праці «Гомогенні поля спальних районів», Д. К. Франсіс у праці «Архітектура, Форма. Простір. Композиція», Л. Руденко в праці «Психологічні аспекти сприйняття» та інші.

Мета статті – виходячи з аналізу розвитку архітектури другої половини XIX – XX ст., показати поступовий процес падіння загальної духовності в суспільстві і як наслідок, порушення природної цілісності особистості та її перетворення в односторонню, спрямовану на володіння, людину.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні соціальна привабливість дизайну є беззаперечною. У будь-якій області людської діяльності ми стикаємося з цим поняттям. Зрозуміти сутність мистецтва дизайну,

досліджуючи лише його природу без досліджень соціуму (вимоги часу) і дуалістичної природи людини (душа і тіло), практично неможливо. Щоб мати лише загальне розуміння цієї важливої теми, звернемося до історії архітектури другої половини XIX – середини XX століть, що характеризуються великими соціальними зрушеннями і стрімким зростанням капіталістичних відносин, під час якого основні тенденції розвитку дизайну архітектури проявилися найяскравіше.

Промисловий переворот XIX сторіччя призвів до політичного й економічного утвердження капіталізму. Накопичення приватного капіталу стало крахом ідеалістичного сприйняття світу (совість, мораль, чесність) і не залишило жодних інших зв'язків між людьми, окрім голого інтересу. Гроші стають еталоном життя.

Науково-технічна революція призвела до стрімкого росту промисловості і швидкого зростання міст, що породило багато проблем. Виникає необхідність у будівництві підприємств, контор, банків, виставкових залів, сховищ, гаражів та інших необхідних приміщень для організації виробничого процесу, а для робочої сили – великої кількості житла. Гонитва за прибутками «Час – гроші» прискорює ритм життя і спрямовує його в русло жорсткого раціоналізму, прагматизму і цинізму.

Архітектура підпадає під сильний пресинг капіталу, а архітектор з його класичною освітою і творчим підходом, спрямованим на художній образ будівель, використанням традиційних матеріалів, дорожнечою й довготривалістю будівництва, перестає відповідати вимогам часу. Замовник диктує свої умови: корисно, дешево і швидко. Традиційні методи будівництва вступили в протиріччя з новими технічними досягненнями. Розгублені архітектори, щоб якось утриматися на хвилях життя, працюють за принципом «що бажаєте?» і, виходячи зі смаків замовника, за інерцією, механічно відтворюють форми різних історичних стилів. В архітектурі утверджується хаос, який отримує назву еkleктика.

«Вік заліза і сталі» настирно вимагає відмови від старих естетичних принципів. Першим теоретичним поштовхом до утвердження нової архітектури стала книга «Бесіди» французького архітектора Віолле де Дюка, 1860–70 рр., у якій він, виступаючи борцем «за правду в архітектурі», вимагає звільнити будівлі від декору, щоб «камінь залишався каменем, дерево деревом, а залізо залізом», аби за зовнішньою монументальністю не ховалися міщанські буржуазні традиції і пропагує нову естетику єдності форми з призначенням із застосуванням нових матеріалів і відповідно нових конструктивних методів.

Проблема прекрасного в архітектурі звужується до формоутворення на основі використання нових досягнень науки і техніки. Раціональні принципи, швидкість і здешевлення будівництва найбільше приваблюють піонерів капіталізму. Художньо-образне звучання архітектури вимагає

великих затрат, що суперечить логіці ринку. Архітектори в розпачі. Замість «краси тіла» їм пропонується створити «красу скелета» і не більше.

Галерея машин (інж. М. Контансен і арх. М. Дютер) та Ейфелева вежа, які були показані на Паризькій всесвітній виставці в 1889 р., стали яскравим прикладом «нової правдивої архітектури» і наочно показали, що в будівництві можна обійтись без архітектора і його місце успішно займає озброєний новими технічними знаннями інженер (Гуляницький, 1984, с. 216).

Американські інженери і архітектори «Чиказької школи» (лідер Луїс Саллівен) першими відгукуються на заклики часу і стають піонерами раціоналістичних принципів будівництва на американському континенті (форма повинна відповідати конструкції). Страшна стихійна пожежа в Чикаго 1871 року (ще невідомо, чи була вона стихійною) відкрила широкі двері для втілення в життя нового архітектурного бачення. Швидка забудова міста багатопверховими конторськими й торгівельними будівлями на основі нових технічних досягнень, відмови від облицювання каркасу масивом стін, широкого використання скла і мінімум декору наочно показала могутність нової будівельної науки (Гуляницький, 1984, с. 223).

Адольф Лоос у 1908 році випускає агресивну за своїм духовним змістом книгу «Орнамент і злочин», яка стала теоретичним продовження боротьби із старими естетичними нормами в архітектурі. Він закликає архітекторів повністю відкинути декор і зосередитись на пластичних можливостях нових матеріалів з метою виявлення їх естетичних якостей. Людська природа не може змиритися з бездуховністю нової архітектури і реакцією на раціоналізм початку двадцятого століття стає створення штучного стилю модерн, головною задачею якого стало одухотворення архітектури, і надання їй живої і динамічної пластики.

Англійські художники й теоретики мистецтва Рьоскін і Моррісон бачили одну з причин занепаду мистецтва архітектури в машинній безлико́сті продукції, що привело до невідвортної втрати гарного смаку і високої майстерності. А тому методи модерну швидко знайшли своє застосування в будівництві. Підкреслено нетрадиційні форми й декоративні мотиви, живописна пластика композицій із вільним трактуванням внутрішнього простору, яка доповнювалась формами, але нагадували лінії стилізованих рослин надавали, архітектурі більше теплоти та людяності, ніж голі одноманітні площини, що вимагали збільшення матеріальних затрат і високої професійності, що суперечило природі приватного капіталу: швидкості, зручності та економії будівництва, а тому досить швидко цей стиль відійшов у минуле. Категорія прекрасного зазнала фіаско.

Щоб відновити втрачену духовну рівновагу архітекторів, прихильник промислового будівництва, німецький архітектор Петер Беренс у 1907 році в Кьольні організовує «Веркбунд» (спілка виробників), яка ставить перед

собою ціль – ліквідувати різницю між кустарними і промисловими виробами і надати останнім художні якості, тобто, робить спробу об'єднати ірраціональне з раціональним, свободу творчості з доцільністю, мистецтво з наукою. «Веркбунд» ніби звільняє архітектора від тиску машинерії і відкриває нові горизонти для його творчості, а насправді, відводить йому вторинну роль і ставить у безпосередню залежність від виробництва.

Продовженням процесу підміни творчості інтелектом під знаком втілення в життя нових естетичних смаків у промисловості й будівництві, пов'язане із заснуванням Вальтером Гропіусом у 1919 році «Баухаузу». Не обмежуючись лише архітектурою, діяльність Баухаузу охоплювала, перш за все, сучасне житло і предмети домашнього вжитку, розглядаючи будинок як єдине ціле. Вивчення функцій предметів, обладнання і приміщень було поставлене на матеріалістичну наукову основу й пов'язувалося з психофізіологічними особливостями людини, закономірностями її поведінки і сприйняття предметів та простору. Вишукувались нові матеріали й конструкції, вводилися стандарти та індустриальні методи виробництва. Але якщо в 1923 році девізом виставки Баухаузу був заклик «Мистецтво і техніка – нова єдність», тобто, мистецтво ще мало якоесь право на життя в архітектурі і предметному середовищі людини, то згодом прагматична науковість його витіснила і новий девіз виставки 1928 року – «Всі речі цього світу є продуктом формули: функція помножена на економію» поставив остаточну крапку на високому мистецтві архітектури (Бердяєв, 2011, с. 47). Найбільш послідовно проблемами нової архітектури на початку ХХ сторіччя займався Ле Корбюзьє (1870-1965), використавши теоретичні здобутки ергономіки. Переконавання: техніка – носій нової лірики лягло в основу його творчості. Принцип максимального здешевлення будівництва, правило «прямого кута», швидкість, раціоналізм, геометризація, стандартизація й улітаризм у Корбюзьє виступають у якості естетики нового мистецтва, яка повністю задовольняє потреби капіталістів і розповсюджується по всій планеті. Художня складова будівель зводиться до організації композицій із простих геометричних форм доповнених лініями, фактурою і членуваннями площин. (Гуляницький, 1984, с. 231).

Яскравим прикладом бездуховності нової архітектури стала творчість молодого американського архітектора японського походження Мінору Ямасакі.

Використовуючи принципи Ле Корбюзьє (сучасність, функціональність, комфорт) він у 1954 році, перемігши на архітектурному конкурсі запропонував адміністрації міста Сент – Луїс проект соціального житлового комплексу «Прюїт – Айгоу» для бідних верств населення, який повинен був стати символом єдиної Америки і який був успішно реалізований. Тридцять три одинадцятиповерхових будинки з усіма зручностями зависочили в передмісті Сент-Луїсаю Перші поверхи – підвали, сховища для велосипедів,

пральні та інші служби призначались для спільного користування. На кожному поверсі знаходилася велика скляна галерея для сумісного спілкування мешканців, або прогулянок дівчорі в погану погоду. Навколо комплексу були побудовані дороги, школи, лікарня, магазини. Здавалось, є все для нормального життя, але через кілька років цей комплекс перетворився у класичне гетто з усіма його ознаками (бійки, грабежі, зґвалтування в ліфтах, торгівля наркотиками тощо). Можна звинувачувати міську владу, яка дала згоду на створення місця сумісного проживання нижчих верств населення, акумулювавши в одному місці всі соціальні негативи, але американські архітектори відмітили, у першу чергу, негативну духовну сторону подібної архітектури, яка виконувала роль каталізатора людських негативів. Неможливість унормувати людські відносини між мешканцями «Прюїт – Айгоу», змусило владу через двадцять років знищити весь житловий комплекс, що було визнане найкращим, а бідняків розселити по благополучним районам. Але проблема дітей «Прюїт – Айгоу», які поповнили кримінальний світ Америки продовжує існувати й сьогодні.

Раціоналістична безлика архітектура постійно породжує супротив духу, який яскраво проявився в діяльності німецьких експресіоністів (арх. Мендельсон) і голандському русі «Де стиль» (арх. Якоб Ауд). Архітектори цих спрямувань прагнули до втілення в архітектуру незвичного, емоційного яскравого художнього образу, який би відповідав новій епосі, її індустриальному духу (динамічна пластика, незвичні поєднання форм і розмежувань, відмова від жорстких прямокутних абрисів, застосування природних матеріалів, асиметрія, розробка фактури і кольору), але економічні вигоди капіталістів, з вимогами естетичного мінімалізму і максимальної економії, руйнують їх мрії. Художній смак, як природня особливість художньо обдарованих особистостей входить у протиріччя з прагматичністю замовників масового житлового будівництва, стає предметом різноманітних спекуляцій і залишається лише в приватному будівництві.

У другій половині ХХ сторіччя раціональний конструктивізм архітектури доповнюється техніцизмом, який, з одного боку, робить житло зручнішим, а з іншого, ще більше віддаляє мистецтво від людини. Наука своїми досягненнями значно полегшує наше буття, привносячи в життя людини багато благ, але вилучаючи з людської природи духовність, примітивізує її і робить однобокою. На арену історії виходить «середня людина», для якої найважливішими стають зовнішні успіхи. Не випадково новим символом бездуховності стає незвична будівля під спекулятивною назвою «Центр мистецтв у Парижі» (арх. Піано і Роджерс) як символ остаточного падіння мистецтва архітектури.

Типізація, стандартизація, функціоналізм і уніфікація отримують тотальну перемогу над мистецтвом («Міжнародний стиль» Міс ван дер Роє) і ще більше звужують свідомість архітекторів, перетворюючи їх у

придає до стандартів. Професія архітектора втратила свій престиж, а творчість – свободу.

Бажання архітекторів хоч частково розширити поле своєї творчості виражається в застосуванні в будівництві різних імітацій під природні форми або в застосуванні природних необроблених матеріалів. Гармонія, пластика, пропорції, естетика прекрасного відходять у минуле. Створення емоційної виразної архітектури як прояву нових форм гуманізму реалізується у працях окремих архітекторів і лише у приватних будівлях («Органічна архітектура» Франка Ллойда Райта)

Науково-технічний прогрес відкриває широкі горизонти для мистецтва архітектури. Нові матеріали (сталь, залізобетон і різні штучні матеріали) дають великі можливості. Але основним засобом виявлення естетичного звучання будівель залишається лише синтез голої форми і конструкції (різновеликі об'єми, гіпери, (Кандела) стержнево - вантові і пневматичні конструкції (Фрей Отто), геодезичні бані, похилі призми, перевернуті піраміди і напівкулі (Оскар Німейєр) вкупі з дикою еkleктикою стилів і спрямувань усіх часів і народів (Хундєрвасєр), які захоплюють людину своєю незвичністю і ще більше дегуманізують її.

Нові духовні ідеї стають нездатними пробитися крізь шори інтелекту і спотвореного смаку, а тому продовжують експлуатуватись старі або оновлені старі стилі – постмодернізм та історизм. Відчуття новизни створюється лише за рахунок високих технологій і нових штучних матеріалів.

Економія, як принцип, що суперечить духовності, конструкція, практицизм і доцільність надійно утвердились у якості нової естетики. Краса поступилася зручності. Людина віддаляється від природи і перестає відчувати прекрасне. Мистецтво втрачає своє головне призначення: «творити з небуття буття» (Платон) і перетворюється у творчість з необхідності. Надзвичайно швидкий розвиток науково-технічного прогресу тримає людину в постійній напрузі, породжуючи незчисленні неврози й робить нездатною до творчого сприйняття світу, перетворюючи її на придає до машин. Інтелектуал, прагматик і цинік капіталіст спочатку купив науку, як ефективний засіб свого збагачення, а через неї спрямував розвиток людини в напрямі матеріалізму, по краплі забираючи в неї її духовну сутність і перетворюючи в слухняного «одновимірною» члена суспільства загального достатку (Г. Маркузе) (Маркузе, 2003, с. 56).

Занежана нерозумним людським господарюванням природа втратила духовну привабливість і перетворилась на об'єкт якнайбільшого вилучення з неї матеріальних благ. Моральні основи людини виявилися безсилим протистояти тиску часу і втратили свою дієву силу. Забезпечити ефективне функціонування соціуму стало можливим тільки насильницькими засобами (законність, чітка регламентація співіснування, доцільність, практицизм і контроль).

Висновки. Наш час – «час середньої односпрямованої людини». Принцип «мати» бере гору над принципом «бути» в усіх сферах людської діяльності. Категорія прекрасного поступилась місцем доцільності. «Нові стилі» і архітектурні форми, у яких частина виробництва неухильно поглинає частку мистецтва, відвертають людину від духовного сприйняття світу, породжуючи стихійний супротив (Житловий хмарочос у Понферраді (Іспанія, 2015 р.), у який не бажають заселятися люди). Теоретичні знання історичних стилів, напрямів і концепцій перестали бути відправною точкою для творчих пошуків, а залишилися лише для цитат (Еклектичний готель у Ясній Полянї в Сочі). Перетворення мистецтва архітектури в науку витіснило творця-архітектора і його місце зайняв інженер-дизайнер із науковими знаннями з формоутворення. Емоційність сучасної архітектури зводиться до створення виразної форми. Звідси прагнення створити такі архітектурні форми, які би щось нагадували (Торгівельний центр із хоботом у Бірмінгемі, галерея Тейт Модерн (Лондон) – зіккурат, королівський музей Онтаріо (Торонто) – кристал, Музей Амстердама – ванну тощо). Більшість таких «оригінальних» будівель спотворюють смак людини і, як правило, призначаються для музеїв мистецтв. Пошуки дизайнерів від архітектури спрямовані на нижнє вітальне і не вимагають ані вишуканої краси, створеної за законами прекрасного, ані гарного естетичного смаку, ані високої професійності. Спотворена філософія раціоналізму настирно відкидає духовність на задвірки буття, даючи людині примарну свободу бути рабом матеріальних благ. Високе мистецтво катастрофічно втрачає своє місце в науково-технічному поступі людства. Народжується нове розуміння «іншої краси». Бездуховність стає нормою нашого життя, настирно вимиваючи з людини людяне.

ЛІТЕРАТУРА

- Гуляницький, Н. Ф. (1984). *Історія архітектури*. Том I. Москва: «Будвидав» (Hulianytskyi, N. F. (1984). *History of architecture*. Volume I. Moscow: Budvydav).
- Фромм, Е. (2010). *Мати і бути*. Київ: «Фенікс» (Fromm, E. (2010). *To have and to be*. Kyiv: Phoenix).
- Бердяєв, М. (2011). *Зміст творчості* (Berdiaiev, M. (2011). *Creativity Content*).
- Ортега (1991). *Естетика. Філософія культури*. Москва: Мистецтво (Ortega (1991). *Aesthetics. Philosophy of Culture*. Moscow: Art).
- Маркузе (2003). *Одновимірна людина* (Marcuse (2003). *One-dimensional person*).

РЕЗЮМЕ

Жулинский Николай, Садовский Александр. Дизайн архитектуры как показатель непрерывного процесса дегуманизации человека.

В статье делается попытка кратко охарактеризовать эволюционный процесс развития архитектуры второй половины XIX-XX веков. Этот период в истории мировой цивилизации характеризуется бурным развитием капиталистического способа хозяйствования, с одной стороны, и общим падением

духовности общества – с другой. Однообразные архитектурные сооружения, в которых недостаточно интересных визуальных элементов, приводят к потере заинтересованности человека к своей среде обитания, а большое количество повторяющихся элементов негативно влияет на психику, порождая скуку, недовольство и раздражение, которые легко переходят в агрессивность. Создавая низкохудожественную искусственную архитектурную среду, человек стал заложником психического дискомфорта, который проявляется в виде различных неврозов и заболеваний. Дизайн, который пришел на смену высокому искусству, конечно, поражает своей привлекательностью, но вопрос «Выполняет ли он свое предназначение в полной мере и способен восстановить душевное равновесие человека?» остается открытым.

Ключевые слова: архитектура, стиль, творчество, дизайн, духовность.

SUMMARY

Zhulinskyi Mnkola, Sadovskyi Alexandr. Architecture Design as an Expression of the Continuous Process of Human Dehumanization.

The article attempts to briefly characterize the evolution of architecture's development in the second half of the XIX - XX centuries. This period in the history of world civilization is characterized by the rapid development of the capitalist mode of business, on the one hand, and general decline of the spirituality of society, on the other. Monotonous architectural structures with minimum interesting visual elements lead to the loss of human interest to their own environment, and a large number of recurring elements negatively affect mental state, causing boredom, frustration and irritation, which easily turn into aggression. Creating a low-level artificial architectural environment, the person became a hostage of the mental discomfort, which reflects in the form of various neuroses and diseases. Design, which has replaced the high art, of course, is striking in its attraction, but the question "Does it fulfill its purpose to the full and is it capable of restoring a person's spiritual equilibrium?" remains open.

It is emphasized that our time is "the time of the average unidirectional person". The principle "to have" takes precedence over the principle "to be" in all spheres of human activity. The category of the beautiful gave way to expediency. "New styles" and architectural forms, in which part of the production steadily absorbs the share of art, divert man from the spiritual perception of the world, generating spontaneous resistance. The theoretical knowledge of historical styles, directions and concepts ceased to be a starting point for creative pursuits and remained only for quotations. Transformation of art of architecture into a science displaced the creator-architect, and his place was taken by a designer-engineer with scientific knowledge of shaping. The emotionality of modern architecture is reduced to the creation of an expressive form. The search for architectural designers is directed to the lower vital and does not require any exquisite beauty created by the laws of fine, good aesthetic taste, or high professionalism. The distorted philosophy of rationalism angrily rejects spirituality into the courtyards of being, giving a person the illusory freedom to be a slave to material goods. High art catastrophically loses its place in the scientific and technological progress of mankind. A new understanding of "other beauty" is born. Spirituality becomes the norm of our lives, vigorously washing away human beings.

Key words: architecture, style, creativity, design, spirituality.

Лариса Пушкар

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-1289-3956

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/287-299

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Метою статті є окреслення специфіки використання інноваційних технологій активного навчання музики в сучасній дошкільній освіті. Для досягнення мети розвідки застосовано загальнонаукові методи: аналіз і синтез для вивчення психолого-педагогічної літератури; педагогічного досвіду в галузі вищої педагогічної освіти; узагальнення та конкретизації для окреслення термінологічного апарату, формулювання висновків. Практичне значення статті полягає в наведенні конкретних рекомендацій щодо використання інноваційних технологій активного навчання музики в дошкільній освіті. Перспективи дослідження полягають в опрацюванні питань комбінаторного використання сучасних технологій активного навчання музики.

Ключові слова: інновації, технології, нововведення, активне навчання, музично-педагогічні концепції, дошкільна освіта, музикування.

Постановка проблеми. Процеси розвитку суспільства останніми роками мають інноваційно орієнтовані переконання. Важливі фактори означеного спрямовування лежать у площині регламентації діяльності системи дошкільної освіти нормативно-правовими та нормативно-методичними актами, зокрема новими державними стандартами дошкільної освіти, Законами України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40- IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433-IV), наказами Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522; зі змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1352 від 30.11.2012, Наказами Міністерства освіти і науки № 380 від 31.03.2015 № 994 від 11.07.2017), середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності загальнодержавного рівня на 2017-2021 роки було затверджено постановою КМУ від 28 грудня 2016 р. № 1056 та ін.

У той самий час потреби сучасного ринку праці свідчать про необхідність створення й розповсюдження педагогічних новацій. Наприклад, на сьогодні особливої актуальності набуває потреба адаптування та розширення ідей, концепцій музичного виховання в галузі дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Інноваційні технології досить активно стали розроблятися в другій половині минулого століття. Як свідчить аналіз

наукових досліджень, у вітчизняній практиці термін «інновація в освіті» став використовуватися в другій половині 80-х років ХХ століття.

На сьогодні в педагогічних працях досліджено певні концептуальні основи інноваційних процесів в освітній галузі (Л. Ващенко, Л. Буркова, І. Дичківська, М. Кларіна, О. Козлова, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.); інноваційних технологій навчання (Л. Виготський, І. Єрмаков, О. Пехота, Ж. Піаже, П. Підкасистий, В. Пінчук, Г. Селевко та ін.). Проблемам розробки та втілення інноваційних освітніх проектів та технологій у дошкільній галузі присвячені дослідження Ш. Амонашвілі, Г. Альтшуллера, Г. Домана, М. Єфименка, М. Зайцева, В. Ільченко, Т. Піроженко, В. Сухомлинського, Л. Шульги. Проблеми методів активного навчання присвячені праці А. Вербицького, В. Комарова, А. Смолкіна, О. Пометун, Л. Піроженко та ін.

Метою публікації є висвітлення характерних особливостей (специфіки) використання інноваційних технологій активного навчання музики в сучасній дошкільній освіті.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової психолого-педагогічної літератури, педагогічного досвіду, абстрагування, порівняння й узагальнення, які дали змогу визначити характерні особливості інноваційних технологій активного навчання музики в сучасній дошкільній освіті; конкретно-науковий метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності головних понять.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті дошкільної освіти України зведено норми й положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років, а також сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що «...набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та інших) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію» (Богущ, 2012, с. 5).

Зазначені позиції зумовлюють перегляд засобів навчання й виховання, появу інноваційних педагогічних технологій. Теоретична розробка і практичне обґрунтування останніх знаходиться сьогодні в центрі наукових дискусій, вражаючи багатством підходів щодо трактовки самого поняття.

Інновації в освітній галузі завжди пов'язані з певними змінами в суспільстві: політичними, соціальними, економічними. Як зазначає

І. Дичківська, за своїм змістом, формами й методами освіта не є незмінним, закостеним феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, ураховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу (Дичківська, 2012). Автор свідчить, що інновації в освіті традиційно поділяють на різні групи, серед яких характеризуються наступні: а) залежно від сфери застосування (інновації у змісті освіти; інновації в технології навчання та виховання; інновації в організації педагогічного процесу; інновації в управлінні освітою; інновації в освітній екології); б) залежно від масштабу перетворень (там само).

Крім того, І. Дичківська розрізняє нововведення залежно від інноваційного потенціалу: *модифікаційні нововведення*, які пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип (це може бути програма, методика, окрема розробка тощо); *комбінаторні нововведення*, які передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувалися (вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект); *радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення* (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів) (Дичківська, 2012).

На нашу думку, технології активного навчання музики можна віднести як до модифікаційних, так і до комбінаторних нововведень. По-перше, вони пов'язані з удосконаленням, видозміною вже відомих методик музичного навчання й виховання, а по-друге, саме поєднання цих методик (або їх елементів) впливають на ефективне формування музичних компетенцій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Інноваційні педагогічні технології дедалі більше відходять від традиційного репродуктивно-технологічного навчання і, водночас, набувають особистісної спрямованості. Орієнтація на формування в підростаючого покоління досвіду розумової та пошукової діяльності надає їм можливості виявити в освітньому процесі активну позицію.

В освітній практиці педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях, зазначає І. Дичківська: *загальнопедагогічний рівень* функціонування педагогічної технології (загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, закладі освіти, на певному рівні навчання чи виховання); *предметно-методичний рівень* функціонування педагогічної технології (йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, у діяльності педагога); *локальний (модульний) рівень* функціонування педагогічної технології (зорієнтована на цей рівень

педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо)) (Дичківська, 2012, с. 51).

У зв'язку з цим правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

У використанні технологій у разі *активності музикування* виступають основою саме останні – *Технологія навчання (виховання, управління)*. Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми і методи властиві їй технології виховання або управління (Дичківська, 2012, с. 52).

Зазначимо, що специфіка технологій активного навчання музики полягає в тому, що виконуючи окремі навчальні та виховні завдання, вони допомагають у реалізації змісту навчання та виховання в межах дисципліни «Теорія та методика музичного навчання». Це відповідає *предметно-методичному рівню* функціонування педагогічної технології. Крім того, активні технології навчання музики виконують загальнодидактичні та загальновиховні завдання цілісного освітнього процесу.

Технологія навчання (виховання) відрізняється від методики. Основу технології (у нашому випадку – локального рівня) складає певний алгоритм (тобто послідовність дій), і спосіб фіксації змістових та організаційних процедур. На думку вчених, технологія є елементом певної методики. *Технологізація*, зазначає І. Дичківська, – це неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень (Дичківська, 2012, с. 446).

У сфері музично-педагогічної освіти термін «технології» майже не використовується. Це зумовлюється тим, що сам предмет засвоєння – музика з її духовно-творчим потенціалом – завжди чинив опір репродуктивно-технологічному підходу.

Провідним принципом у проектуванні педагогічних технологій стає активність дитини, тому що навчально-виховний процес має розвивати особистість, прийматися нею та зливатися з саморозвитком і самовихованням. Саме на це ми акцентуємо увагу у процесі підготовки майбутніх вихователів.

На сьогодні традиційні підходи до вибору методів (або технологій) навчання та виховання поступаються активним, які надають можливість вихованцям самим активно брати участь у навчальному процесі. Проблема активності особистості – одна з найактуальніших як у педагогічній,

психологічній науці, так і в освітній практиці. Сам процес навчання перестає мати репродуктивний характер і перетворюється на довільну внутрішньо детерміновану діяльність учнів щодо накопичення й перетворення власного досвіду.

На думку В. Круглікова, Є. Платонова, Ю Шаранова активне навчання являє собою таку організацію та ведення навчального процесу, які націлені на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності завдяки широкому, бажано комплексному використанню як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів (Кругліков, 2006; Платонов, 2006; Шаранов, 2006).

Поняття «активні методи навчання» розглядали А. Смолкін, В. Кругліков. Так, А. Смолкін дає наступне визначення цьому поняттю: «Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукують їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але активні й студенти» (Смолкін, 1991, с. 30). Тобто, необхідна активність тих, кого навчають, їхня інтенсивна діяльність і практична підготовка в процесі навчання й застосування знань, сформованих умінь й навичок. Саме активні методи навчання, спрямовані на залучення молоді до самостійної пізнавальної діяльності, можуть викликати особистісний інтерес до вирішення певних пізнавальних завдань та бажання застосувати отриманні знання.

А. Смолкін пропонує класифікацію активних методів навчання, серед яких розрізняє імітаційні методи, коли пізнавальна діяльність базується на імітації професійної діяльності, та неімітаційні (проблемні лекції, проблемно-активні практичні заняття і лабораторні роботи, семінари і дискусії, курсове і дипломне проектування, навчальна практика, стажування, конференції, олімпіади), орієнтовані на самостійну діяльність. У свою чергу, імітаційні методи автор поділяє на ігрові й неігрові. Серед ігрових зазначаються: проведення ділових ігор, ігрове проектування тощо, а серед неігрових – аналіз конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних завдань тощо (Смолкін, 1991).

Науковці А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак відносять активні технології до сучасних технологій навчання. Вони зазначають, що серед інтенсивних освітніх технологій вкрай важливим є напрям, який пов'язаний із формуванням в учнів раціональних пізнавальних дій. Такі дії належать до числа інтерактивних систем розумових дій, покликаних забезпечити учням:

- засвоєння навчального матеріалу на мінімальній кількості фактів, які розкривають досить повно його сутність;
- реальну можливість активно генерувати нові знання на основі засвоєної інформації;

- економне, яке виключає будь-які перевантаження, використання потенційних можливостей логічного мислення та пам'яті;
- виникнення твердої впевненості в тому, що навчальний матеріал засвоєний (Нісімчук, 2000; Падалка, 2000; Шпак, 2000, с. 19-20).

Ми виходимо з того, що активні технології навчання музики мають свою специфіку. Саме *активність* вимагає постійної уваги, швидкої реакції, діючої участі особистості всією своєю істотою (тілом і думками) у вправах. Мається на увазі використання на заняттях усіх можливих реакцій людини на музику, а особливо на метроритм: ходіння, плескання, стукання, тупотіння, мовлення, співання тощо.

Ми підтримуємо думку відомого російського вченого, музиканта Н. Бергер, яка вважає дуже важливим зацікавити молодь серйозною музикою в активній формі через музикування, яке акумулює в собі фактично всі види людської діяльності, мислення, емоційних переживань. Науковець підкреслює, що такий підхід *розвиває* складну фізичну координацію, яка без додаткових факторів і навантажень сприяє розвитку інтелекту; дрібну моторику, яка стимулює швидкість мислення; уміння орієнтуватися в геометрично складному звуковисотному просторі й керувати своїми діями в часі; уміння *слухати-відчувати-оцінювати ситуацію* взаємодії з партнерами в ансамблевому музикуванні на основі невербального контакту. Крім того, у процесі активного музикування, наголошує автор, *формуються* особистісні якості, головні серед яких: креативність, можливість самовираження через імпровізаційні форми роботи на основі відомих елементів музичної мови й вільної індивідуальної їх комбінації, а також уміння концентруватися на здійсненні дій та відповідальності за них (наприклад, у виконанні твору й ін.) (Бергер, 2004, с. 294-295).

Вплив музики на емоційні переживання дитини, які збагачують і водночас формують її психіку, широко представлений у різних системах масового музичного (музично-естетичного) виховання. Серед їх авторів слід назвати імена Еміля Жака-Далькроза, Василя Верховинця, Едвіна Гордона, Золтана Кодая, Карла Орфа, Дмитра Кабалевського, Бориса Трічкова, Батії Штраус та ін. На нашу думку, більшість із них варто використовувати в сучасній дошкільній освіті серед інноваційних активних технологій навчання музики.

Відомі педагогічні концепції ми називаємо інноваційними технологіями саме тому, що, у нашому випадку, до інноваційності можна віднести такі позиції: адаптаційний компонент їх використання, можливість комбінувати їх на тих чи інших заняттях, творчо підходити до використання, ураховуючи вікові особливості тощо.

Практично всі сучасні системи музичного виховання за їх характерними рисами можна віднести і до іншого виду освітніх технологій – *особистісно*

орієнтованих, оскільки сутність музичного мистецтва полягає в формуванні духовного потенціалу особистості, її світовідчуття й ціннісних орієнтацій.

У цьому аспекті слід згадати методи мистецького навчання залежно від розвитку особистісних художніх властивостей учнів, які виокремлює фахівець у галузі педагогіки мистецтва, науковець Г. Падалка. На нашу думку, досить важливим для нашого дослідження є метод, спрямований на підтримання учня в підвищеному тонусі в процесі мистецької діяльності, на мобілізацію його енергетичних ресурсів для навчання – *цілеспрямована активізація художньої діяльності*. Інертність, байдужість, нейтральне ставлення до процесу художнього пізнання різко зменшують його ефективність, вважає автор (Падалка, 2008, с. 204).

Сучасні технології музичного навчання та виховання відповідають також критеріям активізації й інтенсифікації діяльності дітей (елементарне музикування, релятивний спів, технології слухання музики та ігрові технології). Таким чином, музична діяльність є завжди такою, що цілісно розвиває дітей – як морально-естетично, так і інтелектуально, а з включенням до освітнього процесу ритміки – ще й фізично.

Теоретичні та методичні основи музичної ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодаєм, активне слухання музики за Дмитром Кабалевським або окремі елементи цих та інших концепцій використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти. На нашу думку, саме в дошкільній освіті варто використовувати їх більш активно.

Доктор педагогічних наук О. Лобова у своїх наукових розвідках щодо розкриття педагогічних основ музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти також акцентує увагу на цій концепції музичного навчання й виховання. Науковець пропонує студентам під час практики в закладі дошкільної освіти проводити спостереження за організацією музично-хореографічної діяльності дошкільнят у дитячому садочку й безпосередню участь у ній, а саме: проведення з дітьми музично-хореографічних хвилинок і рухливих ігор під музику, розучування танцювальних рухів, інсценізування пісень із елементами танцю тощо (Лобова, 2017, с.12-23).

Як зазначали ми в попередніх працях, серед активних технологій музичного навчання в Європі вирізняється *ритмічно-рухова інтерпретація музичних творів*. Ця технологія базується на системі музично-ритмічного виховання, яка була створена видатним швейцарським музикантом, композитором і педагогом Емілем Жак-Далькрозом (1865-1950) на початку ХХ століття. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, у ритмічних вправах, запропонованих ним, усі рухи йшли від музики і мали розкривати її емоційний зміст. Тобто музика стала провідним системоутворюючим

елементом музичних занять. Далькроз пропонував не вистукувати і не виплескувати ритм, а відображати його за допомогою пластичних рухів. Завдання педагога, на думку педагога, – навчити дітей рухатися в характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро ритмічні особливості. Виразною передачею рухами характеру музики можна досягти втілення образного змісту музичного твору (Пушкар, 2008).

Концепція Еміля Жак-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані опорні компоненти – ритміку, сольфеджіо, імпровізацію: ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла (саме тому методу Далькроза досить часто називають ритмікою; сольфеджіо формує слух, на базі якого вдосконалюється вокальна і рухова діяльність дітей; імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає основною формою оволодіння музичними інструментами (Ключко, 2015, с. 33).

Як свідчить А. Вільчковська, рухи і музика мають значну цінність у навчально-виховному процесі, особливо в дошкільників та учнів молодших класів, допомагають у реалізації таких завдань: навчальних (рухова імпровізація формує самостійність, активність, фантазію, уміння обирати правильне рішення, творче ставлення до рухової діяльності, музичну та емоційну вразливість); пізнавальну (слухання музики розвиває пам'ять, увагу, спостережливість та підготовляє до абстрактного мислення); розвивальних (рух під музику розвиває м'язи, покращує поставу тіла, зміцнює серцево-судинну систему, формує опірність до стресів); виховних (виконання рухів у групі ровесників виховує дисциплінованість, колективізм, самоконтроль, наполегливість у подоланні труднощів, пов'язаних із виконанням рухів та ін.) (Вільчковська, 2008, с. 40-43).

Серед концептуальних засад системи музичного виховання Е. Жак-Далькроза В. Ключко називає такі:

- зв'язок теорії та практики, мисленневої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку;
- випереджальний характер практичного навчання;
- поршочерговість розвитку музичного сприймання, накопичення досвіду слухання музики;
- повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності;
- розвиток музичних здібностей засобами ритму (Ключко, 2015, с. 19).

Одна з самих популярних у Європі концепцій музичного виховання носить ім'я свого творця – Карла Орфа. Цей видатний німецький композитор і педагог поклав в основу своєї технології навчання музики ідею *єдності слова, руху і елементарного музикування*. Для К. Орфа ключовими засобами виховання дітей у школі була елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти (Пушкар, 2008).

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що будь-який звук спричиняє в людини скорочення м'язів. Музика діє на весь організм – він відповідає на дії музики. Сприйняття й розуміння музики містить у собі відчуття її зв'язками, м'язами, рухами, диханням. Нововведенням К. Орфа є особлива форма поєднання, взаємозв'язку музики та руху. К. Орф у «Шульверку» намагається «врівноважити» музику й танок – діти вчать показувати під свою музику відповідну форму руху і, разом із тим, підібрати до елементарних форм рухів й і танцю відповідну музику (Ростовський, 2000, с. 9).

Як свідчить К. Завалко, у вітчизняній музично-виховній практиці існують дві музичні системи, які вирішують принципово різні завдання. Одна націлена на вирішення завдання професійного навчання, інша – на формування слухача. Удосконалення змісту навчального процесу в цих системах відбувається за рахунок постійного нарощування все нових і нових тем на відносно незмінне ядро традиційного курсу та використання методів, що ґрунтуються на мистецтві інтерпретації. Дітей навчають грі на інструменті, розучують твори чи знайомлять з ними, навчають нотної грамоти – але в обох системах «не навчають мистецтву музики» (Г. Нейгауз). Автор зауважує, що дуже ефективним у навчанні музики є використання музично-педагогічної системи Карла Орфа, яка з успіхом застосовується в багатьох країнах світу, адже в її основі лежить «принцип активного музикування» і «навчання в дії». Дослідженню цієї системи присвячені роботи таких авторів, як Л. Виноградов, О. Леонтєва, Л. Куришева, Т. Тютюннікова та інші (Завалко, 2010, с. 179-180). Науковці зазначають, що музикування на основі концепції К. Орфа дозволяє вирішити цілий комплекс завдань як музично-педагогічних, так і загально-педагогічних.

Свій подальший розвиток ідеї К. Орфа знайшли в концепції відомого ізраїльського педагога-музиканта Батії Штраус. Активізація слухання музики згідно з технологією ізраїльського педагога здійснюється на основі об'єднання різних видів музичної діяльності: прослуховування музики, руху (прості танцювальні форми), співів, інструментального супроводу (необов'язково на фабричних інструментах), мелоречитатії. Означена інтеграція дозволяє невербальним способом познайомитися з елементами музичної мови (ритмом, динамікою, темпом та ін.) та з а короткий час досягти поставлених педагогом цілей.

Найбільш ефективно технологія Б. Штраус може використовуватися в молодших класах, а особливо – у дитячому садку. *Музика і рух* – головні елементи методу активного слухання музики за Батією Штраус, сутність якого полягає у внесенні ігрових елементів у сприйняття музичних творів. Замість нудьги слухача, який змушений слухати «механічну», незрозумілу і складну класичну музику, активна діяльність викликає позитивні емоції, а музичні твори запам'ятовуються (Пушкар, 2008; Balcer, 2008).

Ритмічно-руховою інтерпретацією музичних творів, зокрема пісень, можна вважати рухливі ігри видатного українського педагога й музиканта Василя Верховинця, автора методичного посібника «Весняночка». До нього увійшов етнографічний матеріал, зібраний автором протягом багатьох років. Крім того, методист доповнив його фольклорними записами інших композиторів і власними творами. Разом із дитячими іграми В. Верховинець використовував народні пісні, вірші, утішки, пестушки, казки, хороводи та збагачував їх літературним, музичним і драматичним компонентами. Іншими словами, митець прагнув інсценізувати ігри. Педагог акцентував увагу на великому значенні забавок та рухливих ігор для: інтелектуального розвитку; стимулювання фантазії, творчості; формування вмінь керувати власними емоціями та почуттями; позитивного психологічного стану; фізичного розвитку дитини; виховання приятельських стосунків між дітьми, між учнями та вчителями; здійснення морального та естетичного виховання (Верховинець, 1989, с. 5-24).

Отже, ідеї, головні думки, окремі елементи означених технологій можна використовувати на заняттях з музичного виховання в закладах дошкільної освіти та під час підготовки майбутніх вихователів цих закладів. У цьому напрямі і працюють викладачі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, зокрема кафедри дошкільної і початкової освіти. Посилаючись на розробки Лабораторії трансферу естетичних технологій у дошкільній та початковій освіті, діючої при Навчально-науковому Інституті педагогіки і психології Сумського державного педагогічного інституту (СумДПУ) імені А. С. Макаренка, наголошуємо на важливості того, що у процесі використання інноваційних активних технологій навчання музики в майбутніх вихователів формується художній смак, розвиваються творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага зосередженість, прагнення досягти мети, виробляється злагодженість дій усього колективу. Ці якості студенти зможуть виховувати у своїх вихованців.

Висновки. З'ясовано характерні особливості інноваційних технологій активного навчання музики в сучасній дошкільній освіті, а саме:

- відносяться як до *модифікаційних*, так і до *комбінаторних* нововведень;
- відповідають *предметно-методичному рівню* функціонування педагогічної технології;
- спонукають до активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечують перевагу практичної музично-естетичної діяльності над загальнотеоретичною;
- дозволяють комплексно використовувати сучасні технології музичного виховання.

Подальшого дослідження потребують питання комбінаторного використання сучасних технологій активного навчання музики: елементарного музикування, ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, активного слухання музики.

ЛІТЕРАТУРА

- Базовий компонент дошкільної освіти (2012). Київ (*Basic component of preschool education* (2012). Kyiv).
- Бергер, Н. А. (2004). *Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот)*. СПб.: КАРО (Berger, N. A. (2004). *The modern concept and methodology of teaching music (Voice of notes)*. SPb.: KARO).
- Верховинець, В. М. (1989). *Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. К.:* Муз. Україна (Verkhovynets, V. M. (1989). *Vesnianochka: Games with songs for children in preschool education institutions and primary schools*. K.: Musical Ukraine).
- Вільчовська, А. Е. (2008). Ритмічна гімнастика Еміля Далькроза (теоретичний аспект). *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 2, 40-43 (Vilchkovska, A. E. (2008). Rhythmic Gymnastics by Emile Dalcroze (Theoretical Aspect). *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 2, 40-43).
- Дичківська, І. М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології: підручник*. К.: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2012). *Innovative pedagogical technologies: a textbook*. K.: Academvydav).
- Дичківська І. М. (2013). *Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навчальний посібник*. К. (Dychkivska, I. M. (2013). *Innovative pedagogical technologies. Workshop*. K.).
- [Завалко, К. В.](#) (2010). Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 10, 178-184 (Zavalko, K. V. (2010). Theoretical aspects of introduction of Karl Orff's elementary music technique in modern pedagogical practice. *Scientific journal of M. P. Dragomanov NPU. Series 14: Theory and Methods of Art Education*, 10, 178-184).
- Ключко, В. В. (2015). *Ритміка та музичний рух: навч. посіб. для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка (Kliuchko, V. V. (2015). *Rhythm and Music Movement: a textbook for students of the faculties of arts of pedagogical universities*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Кругликов, В. Н., Платонов, Е. В., Шаранов, Ю. А. (2006). *Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности*. Санкт-Петербург (Kruglikov, V. N., Platonov, E. V., Sharanov, Yu. A. (2006). *Business games and other methods of enhancing cognitive activity*. St. Petersburg).
- Лобова, О. В. (2017). Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 12-23 (Lobova, O. V. (2017). Pedagogical bases of music-choreographic preparation of future preschool teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (72), 12-23).
- Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології*. К.: Просвіта (Nisimchuk, A. S., Padalka, O. S., Shpak, O. T. (2000). *Modern pedagogical technologies*. K.: Enlightenment).

- Падалка Г.М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Art Pedagogy (Theory and Methods of Teaching Arts)*. K.: Education of Ukraine).
- Пушкар, Л. В. (2008). *Активні технології навчання музики: методичні рекомендації для студентів педагогічних університетів*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка (Pushkar, L. V. (2008). *Active music teaching technologies: guidelines for students of pedagogical universities*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Ростовський, О. Я. (2000). *Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посібник*. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан (Rostovskyi, O. Ya. (2000). *Methods of teaching music in elementary school: teaching manual*. Ternopil: Educational book. Bogdan.).
- Смолкин, А. М. (1991). *Методы активного обучения: учебное пособие*. М. (Smolkin, A. M. (1991). *Methods of active learning: a training manual*. M.).
- Balcer, A. (2008). *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*. W M. Kisiel (Red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, ss. 37-50. Dąbrowa Górnicza.

РЕЗЮМЕ

Пушкар Лариса. Інноваційні технології активного навчання музики в сучасному дошкільному освітанні.

Цілью статті є визначення специфіки використання інноваційних технологій активного навчання музики в сучасному дошкільному освітанні. Для досягнення цілі дослідження застосовувалися загальнонаукові методи: аналіз і синтез для вивчення психолого-педагогічної літератури, педагогічного досвіду в області вищої педагогічної освіти; узагальнення і конкретизації для визначення термінологічного апарату, формулювання висновків. Практичне значення статті полягає в приведенні конкретних рекомендацій по використанню інноваційних технологій активного навчання музики в дошкільному освітанні. Перспективи дослідження пов'язані з розробкою питань комбінаторного використання сучасних технологій активного навчання музики.

Ключові слова: інновації, технології, нововведення, активне навчання, музично-педагогічні концепції, дошкільне освітанні, музикування.

SUMMARY

Pushkar Larisa. Innovative technologies of active music learning in preschool education.

The innovative aspects of technologies of active music learning in the system of preschool education are analyzed in the article; the most up-to-date concepts of music education and upbringing in the context of the adaptation component to the requirements of the present are highlighted.

The purpose of the article is to outline the specifics of the use of innovative technologies of active music learning in modern preschool education. To achieve the goal of the research, we use common scientific methods: analysis and synthesis for the study of psychological and pedagogical literature on the problem of the study, pedagogical experience in the field of higher pedagogical education; generalization and concretization for the definition of the terminology apparatus, formulation of conclusions.

The practical significance of the article is to provide specific recommendations for the use of innovative technologies of active music learning in modern preschool education. The use of these technologies contributes to the formation of future teachers' artistic taste,

develops creative abilities, a sense of beauty in art and reality, develops attention, desire to achieve the goal, works out coordinated actions of the whole team. The students will be able to bring up these qualities in their students.

Thus, the characteristic features of innovative technologies of active music learning in modern preschool education are determined, namely: they are connected with both modification and combinatorial innovations; they correspond to the subject-methodological level of pedagogical technology functioning; encourage activation of educational and cognitive activity; provide the advantage of practical musical and aesthetic activity over the theoretical; allow the use of modern technologies of music education.

The prospects of the study are to investigate the issues of combinatorial use of modern technologies of active music learning: elementary music-making, rhythmic-motor interpretation of musical works, active listening to music.

Key words: *innovations, technologies, active training, musical-pedagogical concepts, preschool education, music-making.*

UDC 378.147+78

Zhou Ye

State institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"

ORCID ID 0000-0001-8232-2254

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/299-310

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODS OF GAINING ARTISTIC- EMOTIONAL EXPERIENCE BY FUTURE MUSICAL ART TEACHERS

The article presents scientific justification of the pedagogical conditions that make up experimental methodology for designing future musical art teachers piano training in order to gain artistic-emotional experience. The process of phased implementation of the proposed pedagogical conditions is highlighted. Methodological support for this process is presented. Statistical results of an experimental study on verification of effectiveness of the developed experimental methodology are presented.

Key words: *artistic-emotional experience, future musical art teachers, pedagogical conditions, methods, piano training, design, experiment.*

Introduction. Orientation of future musical art teachers training is determined by the specificity of functioning of musical communication, which is realized through the emotional sphere of personality. This determines the relevance of musical-pedagogical techniques development aimed at forming skills of emotional-reflexive analysis of musical works. However, realization of the educational potential of musical art correlates with the level of awareness, systematicity and depth of such an analysis. It should be noted that an individual in the music-perceptual process can state presence of emotional coloring of the work, perceiving the minor mood as a sign of sad mood, or notice the joyful nature of the play created in the dance genre (identifying the lively pace, corresponding metrorhythm, etc.). At the same time, the outlined type of analysis

is often superficial, so that it does not provide implementation of either communicative or educational functions of music. As E. Abdullin rightly points out, it is crucial for music pedagogy that the educational function of music is realized in the process of cognition through the reflection of one's own aesthetic and artistic emotions (Abdullin, 2019, p. 77). Thus, the issue of availability in the personality of a fund of such emotions, structured in the context of functionality for reproduction of perceptual-analytical, interpretive, creative and other types of musical activity, is actualized. In the study, such a fund is considered as artistic-emotional experience, as a complex of "... standards of emotional response" to artistic-musical events and phenomena, textualized by means of certain musical-semantic means (Zhou Ye, 2018, p. 120). Acquiring a personalized experience is a process that requires purposeful pedagogical influence from music education professionals who have received appropriate training. Previous research has established that such training should be designed as an integrated process aimed at gaining by future musical art teachers of artistic-emotional experience and acquisition of appropriate competences that will facilitate gaining of such experience by students. In the outlined context, the study proposes a methodology of designing piano training of future musical art teachers for gaining their artistic-emotional experience. However, the components of such a methodology, in particular, special pedagogical conditions, developed in accordance with the defined structure of the studied construct and appropriate methodological support for their implementation should be specified.

The analysis of literary sources has revealed that the category of artistic-emotional experience of future musical art teachers and pedagogical conditions of its purposeful acquisition did not become the subject of scientific research in the field of art pedagogy. In connection with this, we have analyzed the works in which scientists define pedagogical conditions aimed at updating artistic emotions in order to realize certain educational functions of music in the musical-educational process. Among them, H. Panchenko defines the effectiveness of activation of students' emotional-motivational sphere, which stimulates development of their personal and professional qualities "in the context of development of future musical art teachers' creative abilities" (Panchenko, 2008, p. 14).

A. Hordova defines a number of psychological and pedagogical conditions aimed at stimulating students to creative expression of emotions during music lessons, which, according to the scientist, provides "support for emotional well-being and correction of the emotional sphere" (Hordova, 2011, p. 19). Among them the researcher distinguishes "creation of social situation of development of cultural and creative skills of creative expression", "organization of joint interaction, in the process of which there is a need for creative manifestations", "facilities for joint music-playing activities" (Gordova, 2011, p. 11).

L. Kotova, expressing the importance of actualization of the emotional component of artistic-musical communication in the performing process,

introduces a pedagogical condition to the methodology of forming instrumental-performing reliability, which stimulates concentration on the “emotional-figurative content of musical works” (Kotova, 2001, p. 8).

I. Mohilei’s research has made it possible to find out that pedagogical conditions, the effectiveness of which is aimed at providing an “emotional-moral atmosphere of the educational process”, which takes into account individual characteristics of students, promotes formation of emotional personality culture (Mogiley, 2000, p. 9).

V. Voievodin, distinguishing the emotional component in the structure of creative potential of the future musician-performer, proves that introduction of the pedagogical condition of “spiritual atmosphere” contributes to actualization of emotional-value attitude to the work of musical art, which is a prerequisite for creativity (Voievodin, 2007, p. 12).

The scientists also considered pedagogical conditions of formation of varieties of artistic experience in the musical-educational process. Thus, Zhu Peng determines that pedagogical conditions aimed at optimization of “teacher-student interaction” and independently initiated by future musical art teachers creative expanding of their own art thesaurus, will contribute to the formation of artistic-performing experience (Zhu Peng, 2018, p. 137).

O. Rebrova proved that actualization of the pedagogical condition “purposeful use of poly-artistic and multicultural environments” in the artistic-educational process provides a professionally significant enrichment of the artistic-mental experience of future music and choreography teachers (Rebrova, 2015, p. 103).

O. Kuldyrkaieva in the process of exploring the factors of “deepening artistic-aesthetic experience” of future music teachers, considers it advisable to introduce pedagogical conditions aimed at forming “future music teachers’ readiness to project artistic-creative activity on the basis of art-management technologies” (Kuldyrkaieva, 2013, p. 87). Such conditions, developed by the scientist, are aimed at forming awareness of future music teachers about modern designing intercultural arts and educational technologies, as well as gaining experience of their use.

Thus, pedagogical conditions aimed at actualization of an emotional component in art education are introduced in order to stimulate creativity, intensification and optimization of the processes of artistic-pedagogical communication. Acquisition of varieties of professionally significant artistic experience of future musical art teachers is ensured by introduction of pedagogical conditions based on stimulating students to reproduce artistic and creative activities and providing appropriate methodological support of the process. However, substantiation of pedagogical conditions for acquiring artistic-emotional experience by students and ability of its formation in students, also necessitates the study of artistic-emotional component of

artistic-pedagogical communication, as a factor affecting the quality of artistic-creative processes of art education.

The aim of the study is to substantiate pedagogical conditions of acquisition by the future musical art teachers of artistic-emotional experience and to highlight the process of step-by-step implementation of such conditions with the help of appropriate methodological support.

Research methods: theoretical analysis of literary sources; systematization of the obtained knowledge; theoretical modeling; statistical analysis of empirical research results.

Results. As emotions play an important role in a person's life, the function of emotions is also important in the processes related to artistic-communicative activity. This is confirmed by scientists who study such processes in terms of music psychology. In particular, the work of I. Peretz, W. Aubé, and J. Armony (Peretz et al., 2010) draws attention to the fact that the role of emotions has recently been rethought. In the course of neurobiological research it is experimentally proved that emotions have a significant influence on the course of cognitive processes, because they act as a built-in mechanism for determining the value of all the phenomena with which the individual interacts – from subject-material to completely abstract, such as ideas, concepts, art, etc. However, the quality of artistic-musical perception, according to scientists, depends not only on the ability to recognize emotions, but also on the ability of their personal “experience”, and that is why it is necessary to have appropriate experience (Peretz et al., 2010, p. 103).

The thorough study by P. Juslin (Juslin, 2013) has established that an important condition that provides personal experience of musical emotions is activation of three components of the experience – visual images, episodic memory and musical expectation. It is noteworthy that such activation is evolutionary in nature, because the emotions that arise from association of music with certain life events and evoke visual and sensory associative memories, approach physiological in nature. However, artistic emotions arise in response to justification (or lack) of expectations of certain purely musical events. Such expectations are generated in the process of musical perception under the condition of formation of the mental representations on the artistic-semantic patterns of the construction of musical structures. Formation of such representations, according to the results of studies of the scientist, occurs in the process of gaining experience of perception and aesthetic evaluation of artistic phenomena by the criteria of beauty, expressiveness, novelty, emotional fullness, skill, informativeness, style, sublime. Actualization of such representations is a sign of the achievement of the “aesthetic threshold”, beyond which complex artistic emotions arise, such as: nostalgia, pride, excitement, admiration, etc. (Juslin, 2013, p. 261).

Thus, presence of artistic-emotional experience is characterized by formation of analytical-perceptual abilities and ability to learn music work through artistic-aesthetic evaluation. In this connection, the main pedagogical condition that was introduced at the first actualization-preparatory stage was *to stimulate generation and differentiation of artistic-aesthetic emotions in musical-perceptual and artistic-analytical processes.*

The effectiveness of this condition was aimed at developing the ability to identify artistic emotions and awareness of the musical and artistic factors of their emergence, which is why appropriate methods were used. In particular, the method of *reflexive segregation of artistic emotions*, developed on the basis of the methodology of T. Schäfer and P. Sedlmeier (Schäfer & Sedlmeier, 2009), aimed at forming the ability to differentiate emotions in the musical-perceptual process by reflecting attitudes to artistic-musical events and defining their value.

Raising awareness of artistic-musical factors associated with emergence of certain emotions was formed through the method of *emotional verification of artistic-musical information*, developed on the basis of a study by I. Scheffler (Scheffler, 2010). The basis for the method was the scientist's conception of the existence of emotions and cognition in the form of a dichotomous conglomerate, in which emotions function as subjective parameters for evaluating artistic phenomena (Scheffler, 2010, p. 5). During application of the method, students analyzed and drafted cross-artistic projects-explications of piano works. The main task was to determine artistic-musical factors of the emergence of artistic emotions that evoke a representative emotional understanding, during which the dramatic-emotional event of the work is perceived as a clear analogue of reality.

Thus, emotions play a significant role in the formation of artistic-aesthetic value orientations of the individual. However, the definition of pedagogical conditions for the acquisition of artistic-emotional experience involves taking into account the factor of subjectivity of emotional reactions, which causes attention to the issue of authenticity of artistic-emotional interpretation of musical-phenomenological contexts. Scientists note that the degree of authenticity of emotional reactions is determined by the degree of intensity of the desire of the individual to feel relevant emotions in the process of perception and interpretation of musical works. In particular, W. Thomson and L. Quinto (Thompson & Quinto, 2012) have found that emotions act as "somatic markers" in the process of learning about artistic images. Such markers are accumulated in experience as a set of reference mental representations of the emotional meanings of artistic images (Thompson & Quinto, 2012, p. 359). However, the condition of realization of this process is presence of personality intentions, which is manifested by purposeful intention and action to check the patterns of musical information for their compliance

with the established standards of artistic-affective interpretation (Thompson & Quinto, 2012, p. 369).

Thus, acquisition of artistic-emotional experience is determined by the degree of desire of the individual to identify elements of the variant musical-semantic complex (such as tempo, intonation, rhythm, harmony, dynamics, etc.) as those that have become associated with a certain emotional color. This process is accompanied by formation of sample representations of emotional connotations contained in musical patterns. In connection with this, the second pedagogical condition, which was introduced at the mental-cumulative stage, was *direction of the musical-analytical activity at formation and systematization of mental representations regarding artistic-emotional connotations of the elements of musical vocabulary*.

Implementation of this condition was carried out by methods aimed at mental-auditory analysis and systematization of the artistic-meaningful relationships between certain musical constructions and emotions. Such is the method of *synchronization of musical-affective standards*, the basis of which is the study of W. Thomson and L. Quinto (Thompson & Quinto, 2012). The application procedure was to initiate the analysis of elements of the program music piece with their subsequent synchronization with the program proposed by the author. Also at this stage the method of *composing artistic-emotional projects of piano works* was used, in the framework of which students designed thematic projects according to the algorithm of “development of project activity of future teachers”, proposed in the study of O. Rebrova and N. Tatarintseva (Rebrova & Tatarintseva, 2013, p. 157).

The definition of the third pedagogical condition was aimed at forming aspects of experience that are functional in the context of providing pedagogical and creative processes for the professional activity of future musical art teachers. These processes are characterized by a certain specificity, which requires the teacher to possess a number of psychological and praxeological skills. First of all, self-correction skills require presence of a stress component in the structure of artistic-creative performing activity. The results of studies of scientists in this area have proved that stress negatively affects the artistic-emotional aspect of such types of artistic-pedagogical activities as musical performance and pedagogical verbalization. In particular, a study by S. Kruse-Weber and R. Parncutt (Kruse-Weber & Parncutt, 2014) found that the level of stress in music performance could be compared to that in “... high-risk disciplines such as aviation and medicine” (Kruse-Weber & Parncutt, 2014, p. 7). This is due to the fact that all these activities are complex dynamic systems, functioning in which requires a specialist to quickly process large amounts of data. In response to the threat of errors that are perceived by the individual as being likely to lead to serious and irreversible consequences, the level of psychological stress increases. This factor influences the quality of performing activity, including the level of artistic-

emotional embodiment of the images of the work and the process of “generating artistic meaning based on available information and experience” (Kruse-Weber & Parncutt, 2014, p. 3). According to scientists, correction of the situation is possible through enhancing the role of declarative learning, which, in comparison with procedural, promotes acquisition of metacognitive skills in managing their own effectiveness in the process of performing activity. The above-mentioned management with the help of metacognitive skills envisages planning, monitoring, and evaluating one’s own creative activity in real time. These skills are formed in the process of declarative learning as a complex awareness of the causes of errors and the psychological correlation of expectations, thoughts and emotions (Kruse-Weber & Parncutt, 2014).

The problem of the functionality of declarative and procedural knowledge is considered in the study of S. Schmidt (Schmidt, 2017) in the context of extrapolation of experience in the process of musical-creative activity. In particular, the scientist has determined that such a priori activity is based on the process of extrapolation of experience, since no sound or harmony separated from the context, actualized through imagination, is meaningless. Instead, activation of experience-based structures automatically brings about associative ideas that streamline sounds into a musical mental model. The components of such a model are semantic music schemes, artistic concepts, genre-style categories and related emotional experiences. Emotions in musical mental models, as it has been proved by the scientist, function as declarative knowledge, because they indicate and differentiate the meaning of each of the components of the identified models. The process of extrapolation is mental generation of ideas about possible future musical events, their artistic significance, and artistic-conceptual significance of their relationships. This mental process occurs automatically due to the functioning of the formed experience, in which artistic emotions play the role of declarative knowledge (Schmidt, 2017).

Therefore, self-regulation during music-pedagogical performing activity (performing or verbal) is carried out through artistic emotions. In this regard, it is important to create pedagogical conditions aimed at forming self-regulation skills in the process of musical-pedagogical and creative activity by designing mental models in which artistic-emotional experience functions as declarative knowledge. This fact actualizes the problems of projective activity of students, which, in particular, was investigated by O. Rebrova and N. Tatarintseva. Scientists conclude that “projective activity facilitates transformation of the process of learning into a process of self-learning”, promotes creative personal development and involves mastering a number of projective competences, focused on “predicting the quality of educational activity” (Rebrova & Tatarintseva, 2013, p. 157).

The above mentioned proves the expediency of orientation towards formation of self-design skills, based on the mechanism of actualization of artistic-emotional experience. O. Novska’s study indicates that an important

component of the self-design process is activation of the project imagination, which provides prediction of the desired result of the activity. According to the researcher, such imagination functions with the support of experience, the knowledge of which is the basis for the formation of the “image of a new state of the object” (Novska, 2015, p. 17).

Thus, based on artistic-emotional experience, the process of self-design of music-pedagogical performing activity involves formation of an image of performance (musical-performing or/and verbal-pedagogical) as a sequence of emotional states associated with certain artistic-musical events. In this way, the declarative-regulating function of a certain kind of experience is realized, providing a further process of opening and performing presentation of the artistic-emotional content of a musical work. In this regard, it is important to acquire the skills of artistic-emotional self-design, which determines the expediency of *actualization of the declarative function of artistic emotions in the process of self-projecting of creative musical-pedagogical activity* at the creative-affective stage of the pedagogical condition.

Among the methods of ensuring introduction of the third pedagogical condition is the method of *emotional-intellectual design of artistic-musical interaction*, developed on the basis of the studies of M. Brackett and co-authors (Brackett et al., 2006). In the study of scientists, emotional intelligence is considered in the context of its functionality for predicting theoretically related behavioral outcomes. The purpose of application of the method is formation of skills of self-design of a complex process of artistic-musical interaction, which is realized during artistic-emotional communication with a work of musical art and during pedagogical interaction aimed at enriching students' artistic-emotional experience. The procedure of application of the method foresees development of pedagogical and creative projects by future music art teachers. Within the framework of the projects, students made mental artistic-emotional models of performing piano works and artistic-methodological explications for their implementation. Presentation of the projects took place during teaching practice.

The effectiveness of the experimental methodology was tested by performing diagnostic tests at the end of each stage. The final calculation of the results of the diagnostics has made it possible to reveal the discrepancy between the indicators of the levels of formation of future musical art teachers' artistic-emotional experience in the samples. In particular, it was found that in the experimental group, the number of respondents who had reached a high level had increased to 16,67 %, compared to 3,33 % who had been diagnosed before the experiment began; a sufficient level was found in 53,33 % (compared to 10 % before the beginning); however, the percentage of average respondents decreased from 36,67 % (initially) to 23,33 % (at the end); low from 50 % to 6,67 %. The tests used to make identical diagnostics in the

control group showed significantly less intense growth of indicators at the end of the experiment, although the results were almost identical in both samples before the start. Thus, the high level was diagnosed in 10 % (3,33 % before the beginning); sufficient – in 16,67 % (13,33 % before the beginning); average – in 33,33 (30 % before the beginning); low – in 40 % (53,33 %). Checking the statistics by Fisher's criterion confirmed the significance of the discrepancies between the results of the samples in the value of $\phi * emp = 3,47$, which testified to the effectiveness of the proposed experimental methodology.

Conclusions. The study substantiates pedagogical conditions that make up the methodology of designing the piano training of future musical art teachers with the purpose of gaining artistic-emotional experience. The following conditions are proposed: stimulation of generation and differentiation of artistic-aesthetic emotions in music-perceptual and artistic-analytical processes; direction of musical-analytical activity on formation and systematization of mental representations concerning artistic-emotional connotations of elements of musical vocabulary; actualization of the declarative function of artistic emotions in the process of self-projecting of creative musical-pedagogical activity.

It is found out that implementation of these conditions is provided with appropriate methodological support, in particular such methods as reflexive segregation of artistic emotions; emotional verification of artistic-musical information; synchronization of musical-affective standards; designing artistic-emotional projects of piano works; emotional-intellectual design of artistic-musical interaction.

The results of the experiment, verification of which by Fisher test has shown significance of the indicators growth dynamics due to introduction of experimental methods of designing future musical art teachers' piano training in order to gain artistic-emotional experience, proved its effectiveness.

REFERENCES

- Абдуллин, Э. Б. (2019). *Методологическая подготовка музыканта-педагога: Сущность, структура, процесс реализации*. Режим доступу: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=563572> (Abdullin, Ye. B. (2019). *Methodological training of a musician-teacher: Essence, structure, implementation process*. Retrieved from: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=563572>)
- Воеводін, В. В. (2007). *Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Voievodin, V. V. (2007). *Pedagogical conditions for revealing creative potential of future musicians-performers in orchestra class* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Гордова, О. В. (2011). *Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників* (автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ (Hordova, O. V. (2011). *Joint music-playing activities as a means of correcting the emotional sphere of first graders* (PhD thesis abstract). Kyiv).

- Котова, Л. М. (2001). *Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Kotova, L. M. (2001). *Emotional stability as a means of forming instrumental and performing reliability among students of music-pedagogical faculties* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Кулдіркаєва, О. В. (2013). Професійна підготовка майбутніх вчителів музики у контексті поглиблення художньо-естетичного досвіду: За матеріалами дисертаційного дослідження. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 18 (2), 85-90 (Kuldyrkaieva, O. V. (2013). Professional training of future music teachers in the context of deepening artistic and aesthetic experience: On the materials of the thesis. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences*, 18 (2), 85-90).
- Могилей, І. В. (2000). *Формування емоційної культури майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Харків (Mohilei, I. V. (2000). *Formation of emotional culture of future music teachers* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Novska, O. R. (2015). *Methods of self-design of professional development of master's students in the process of music education in pedagogical universities* (PhD thesis). Kyiv).
- Панченко, Г. П. (2008). *Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Panchenko, H. P. (2008). *A technique for developing the creative abilities of a future music teacher in the process of vocal training* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Реброва, О. Е., & Татаринцева, Н. Е. (2013). Развитие проектной культуры студента в образовательном процессе вуза. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 155-160 (Rebrova, O. E., & Tatarintseva, N. E. (2013). Development of the project culture of the student in the educational process of the university. *Scientific Notes of Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 3, 155-160).
- Реброва, О. Е. (2015). Міждисциплінарні та синтезуючі методичні засоби стимулювання художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. *Наука і освіта*, 2, 101-106 (Rebrova, O. Ye. (2015). Interdisciplinary and synthesizing methodological tools for stimulating artistic-mental experience of future music and choreography teachers. *Science and Education*, 2, 101-106).
- Чжоу, Є (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 116-124. Кужи доступу: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7338> (Zhou, Ye (2018). The essence and component structure of artistic-emotional experience of future musical art teachers. *Topical issues of artistic education and upbringing*, 2 (12), 116-124. Retrieved from: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7338>).
- Чжу, Пен (2018). Принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (11), 130-140 (Zhu, Peng (2018). Principles and pedagogical conditions for the formation of artistic-performing experience of future specialists in musical art in the process of vocal training. *Topical issues of artistic education and upbringing*, 1 (11), 130-140).

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91 (4), 780-795. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/6781415
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of life reviews*, 10 (3), 235-266. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>.
- Kruse-Weber, S. & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians: An interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in psychology*, 5, 777. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00777>.
- Peretz, I., Aubé, W., & Armony, J. (2010). Toward a neurobiology of musical emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Evolution of Emotional Communication: From Sounds in Nonhuman Mammals to Speech and Music in Man*, (pp. 99-126). Oxford University Press. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/284821288.
- Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37 (3), 279-300. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education* (1 ed.). London: Routledge (Routledge Revivals). Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203849477>.
- Schmidt, S. (2017). Musical Extrapolations: Towards an Understanding of Creative Processes Involved While Music is Being Listened to and Composed. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 2 (3), 69-86. Retrieved from: <http://bit.do/www-sciencepublishinggroup-com-journal>.
- Thompson, W., & Quinto, L. (2012). Music and Emotion: Psychological Considerations. In E. Schellekens, & P. Goldie (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology*, (pp. 357-375). Oxford University Press. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/289163745.

АНОТАЦІЯ

Чжоу Є. Педагогічні умови та методи набуття художньо-емоційного досвіду майбутніми вчителями музичного мистецтва.

У статті обґрунтовано педагогічні умови, що складають експериментальну методику проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою набуття ними художньо-емоційного досвіду. У якості таких умов запропоновано: стимулювання генерації та диференціації художньо-естетичних емоцій у музично-перцептивному та художньо-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування й систематизацію ментальних уявлень про художньо-емоційні конотації елементів музичної лексики; актуалізація декларативної функції художніх емоцій у процесі самопроектування творчої музично-педагогічної діяльності.

Установлено, що впровадження зазначених умов доцільно здійснювати методами: рефлексивної сегрегації художніх емоцій; емоційної верифікації художньо-музичної інформації; синхронізації музично-афективних еталонів; складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів; емоційно-інтелектуального проектування художньо-музичної взаємодії.

Висвітлено результати експерименту, перевірка яких, згідно з критерієм Фішера, виявила значимість динаміки зростання показників у експериментальній вибірці внаслідок упровадження вищезгаданої методики. Зокрема, отримане емпіричне

значення $\varphi * EMP = 3,47$, яке вказує на значущість відмінностей у результатах експериментальної та контрольної груп, підтвердило ефективність запропонованої методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою набуття ними художньо-емоційного досвіду.

Ключові слова: художньо-емоційний досвід, майбутні вчителі музичного мистецтва, педагогічні умови, методи, фортепіанна підготовка, проектування, експеримент.

РЕЗЮМЕ

Чжоу Е. Педагогические условия и методы приобретения художественно-эмоционального опыта будущими учителями музыкального искусства.

В статье представлено научное обоснование педагогических условий, составляющих экспериментальную методику проектирования фортепианной подготовки будущих учителей музыкального искусства с целью приобретения ими художественно-эмоционального опыта. Освещен процесс поэтапного внедрения предложенных педагогических условий. Представлено методическое сопровождение указанного процесса. Приведены статистические результаты проведенного экспериментального исследования по проверке эффективности разработанной экспериментальной методики.

Ключевые слова: художественно-эмоциональный опыт, будущие учителя музыкального искусства, педагогические условия, методы, фортепианная подготовка, проектирование, эксперимент.

УДК 378.22.013.32:792.8

Яо Пейчань

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-8611-3756
DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/310-325

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ

У статті здійснено аналіз сучасних наукових досліджень щодо проблеми співвідношення фахової та педагогічної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва як цілісної, багаторівневої, різновекторної художньо-педагогічної системи, у результаті якого з'ясовано, що підготовка майбутніх учителів хореографічного мистецтва має біфункціональність та поліфонічний характер, що полягає у складному діалектичному поєднанні її професійно-педагогічної та фахово-хореографічної складових. Виокремлено основні положення представлених у науковому полі мистецької освіти досліджень, які акцентують увагу на необхідності забезпечення збалансованості професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва, посилення її педагогічної спрямованості, що посідає ключові позиції у процесі стимулювання розвитку професійного інтересу до педагогічної діяльності у студентів хореографічного фаху.

Ключова слова: професійна підготовка, хореографічне мистецтво, педагогічна спрямованість, професійний інтерес, майбутні учителі хореографії.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку хореографічної освіти актуалізує питання підготовка педагога-хореографа нової формації, що відображає суспільний попит на вмотивованого на педагогічну професію вчителя-професіонала, який не лише володіє необхідними фаховими й педагогічними компетенціями, а і виявляє розвинений професійний інтерес до навчання і виховання дітей основам хореографічного мистецтва, має сформовану педагогічну позицію щодо художньо-естетичного виховання молоді. Підготовка майбутніх учителів хореографічного мистецтва становить самостійну, цілісну, багаторівневу, різновекторну художньо-педагогічну систему, що проектує процес професійно-творчого та особистісного становлення й зростання фахівця. Аналіз наукової літератури і практичної діяльності закладів вищої мистецької освіти вказує на її поліфонічний характер та біфункціональність, що полягає у складному діалектичному поєднанні професійно-педагогічної та фахово-хореографічної складових.

Метою статті є висвітлення результатів аналізу представлених у науковому полі мистецько-педагогічної освіти досліджень, у яких обґрунтовується необхідність педагогізації професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва, узагальнюються підходи щодо шляхів стимулювання їх мотиваційної спрямованості, ціннісних орієнтацій, професійного інтересу до педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами було використано такі методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, узагальнення; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу, системно-структурний та системно-функціональний аналіз, що дали змогу забезпечити розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові розвідки Л. Андрощук, О. Барабаш, О. Бережної, Т. Благової, Н. Буль, О. Бурлі, Ю. Богачової, О. Бондаренко, Ю. Волкової, Ю. Герасимової, Н. Добролюбової, Д. Корабельникової, С. Куценко, Л. Макарової, О. Мартиненко, Т. Мацаренко, Л. Мітакович, В. Никитина, Т. Осипової, О. Палилей, Г. Полякової, Ю. Ростовської, Т. Сердюк, І. Спінула, О. Таранцевої, В. Шеремети, Ю. Шмакової, А. Чернишової, Т. Фурманової, М. Юр'євої та інших авторів охоплюють широкий спектр проблем професійної підготовки фахівців-хореографів, контрапунктом до чого є педагогічна складова.

Виклад основного матеріалу. Дослідження історіографії проблеми показало наявність різних підходів до її продуктивного розв'язання. Розкриємо їх евристичні можливості в контексті аналізу існуючого в мистецькій освіті досвіду підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва.

Н. Добролюбова та О. Школа правомірно акцентують увагу на прагненні багатьох студентів-хореографів реалізуватися передусім як виконавці та відповідно спрямовані на фахову хореографічну підготовку,

формування виконавської майстерності, недооцінюючи при цьому роль і значення власне педагогічної складової професійної компетентності (Добролюбова та Школа, 2018, с. 39).

Л. Мітакович слушно наголошує на специфіці хореографічного мистецтва, яке у вузькому сенсі полягає в руховому (танцювальному) вигляді передавати ідейний задум автора твору за допомогою тіла й акторської гри. Проте хореографічна освіта передбачає і оволодіння студентами педагогічними знаннями та вміннями, розвиток їх творчих здібностей та вмінь створювати власний хореографічний продукт. Тому підготовка педагога-хореографа, на думку автора, повинна відбуватися інтегрувати педагогіку та мистецтво танцю, а професійні завдання хореографічної освіти диференціюються на загальнопедагогічні та специфічні (Мітакович, 2009, с. 185-189).

Т. Сердюк зазначає, що професіоналізм педагога-хореографа обумовлюється широкою професійною ерудицією й умінням вільно викладати навчальний матеріал, урахувати психологічні можливості учнів, володіти ситуацією та демократичністю спілкування з вихованцями, мати елегантний зовнішній вигляд, швидко реагувати на ситуацію, бути спритним, швидко й чітко формулювати конкретні цілі, щоб контролювати розуміння учнями навчального матеріалу. Це, на думку автора, можливо лише тоді, коли підготовка хореографа у педагогічному закладі вищої освіти спрямована на оволодіння системою психолого-педагогічних знань та усвідомлення їх значення для організації навчального процесу з учнями різних освітніх установ. Підготовка викладача танцю у педагогічному закладі вищої освіти має забезпечити його кваліфікацію в галузі хореографії й водночас засвоєння сучасних знань з педагогіки відповідно до його професійної діяльності (Сердюк, 2011, с. 389).

А. Чернишова професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії розглядає як багатогранний, цілеспрямований процес оволодіння майбутніми вчителями загальнонауковими, професійно-педагогічними, професійно-хореографічними знаннями та вміннями для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності, використання яких спрямоване на естетичне виховання дітей, оздоровлення підростаючого покоління, всебічний розвиток їх особистості та урізноманітнення змісту освіти (Чернишова, 2017, с. 164).

Ю. Шмакова тлумачить професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього фахівця-хореографа як особистісну характеристику, що включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, ідеали, а також знання, уміння, навички, які формуються під впливом професійного середовища й забезпечують успішність процесу освоєння педагогічної діяльності та духовно-моральне становлення

особистості студентів (Шмакова, 2010, с. 16). Дійсно, це професійне новоутворення майбутніх викладачів-хореографів визначає головні мотиви їх навчання в закладах вищої мистецької освіти, позитивно впливаючи на успішність оволодіння курсом гуманітарних, загальнопрофесійних, спеціальних дисциплін та відображає емоційне «позитивне» ставлення майбутнього викладача-хореографа до своєї професії, стійкий інтерес до неї та бажання займатися педагогічною діяльністю.

Ю. Шамкова переконливо визначає стадії розвитку професійної спрямованості майбутнього викладача-хореографа: поява інтересу до професії як відображення потреби до її оволодіння; формування стійкого інтересу до професійної діяльності та її об'єкту; формування потреби в педагогічній діяльності й відповідальності за її виконання; набуття комплексу професійно значущих якостей особистості, що об'єднуються педагогічною спрямованістю; формування цілеспрямованості в оволодінні основами педагогічної майстерності як фундаментом готовності до здійснення педагогічної діяльності.

В. Шеремета, аналізуючи освітньо-кваліфікаційні вимоги підготовки педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва, вважає, що в основу логіки і змісту спеціальної підготовки покладено як оволодіння загальними принципами створення хореографічного твору, так і специфічними педагогічними методами, оскільки хореограф є не тільки творцем але й учителем. Головним же в підготовці спеціалістів-хореографів, на думку автора, є розкриття індивідуальності, виховання хореографа-творця з високим інтелектом, абстрактним і парадоксальним мисленням, можливостями виразу внутрішнього світу через індивідуальну форму руху, а також оволодіння педагогічними прийомами передачі своїх ідей та задумів учням (Шеремета, 2011, с. 208-209).

Привертають увагу також дослідження, у яких розкривається проблема співвідношення професійної та фахової компетентності майбутніх учителів хореографічного мистецтва. У низці досліджень цього напрямку слід особливо виокремити розвідки О. Бережної, Д. Корабельникової, Л. Макарової, О. Мартиненко, І. Спінула, Т. Фурманової, М. Юр'євої та ін. Так, І. Спінул підкреслює, що процес підготовки вчителя хореографії необхідно спрямовувати на формування особистості фахівця нового покоління, який має поєднувати в собі високий професіоналізм фахівця-хореографа, педагога-вихователя та менеджера; добре орієнтуватися в психології вихованців; володіти мистецтвом керівництва хореографічним колективом (Спінул, 2011, с. 272). Автор розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя хореографії як інтегроване утворення в цілісній професійній структурі особистості студента, що є одним із проявів його професійного розвитку та професійно-педагогічної культури, показником сформованості професійно необхідних

якостей і характеристик на засадах системи психолого-педагогічних та фахових знань, умінь і навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення хореографічно-педагогічної діяльності, забезпечують високий рівень самоорганізації та професійної самореалізації (Спінул, 2011, с. 275).

О. Мартиненко визначає професійну компетентність учителя хореографії властивістю особистості, що виявляється в здатності до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності та включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, уміння та навички, які формуються під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії, методики та практики педагогіко-хореографічної діяльності, духовно-творчому становленню особистості майбутнього фахівця (Мартиненко, 2015, с. 10).

М. Юр'єва та Л. Макарова професійну компетентність викладача-хореографа визначають як інтегративну властивість особистості, що відбиває єдність теоретичної, практичної й морально-психологічної готовності педагога до професійної діяльності та містить сукупність психолого-педагогічних, методичних і спеціально-предметних знань, виконавських умінь, особистісних характеристик, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність. Сутність розвитку професійної компетентності педагога-хореографа, на думку авторів, полягає в освоєнні особистістю професійних ролей (викладача, вихователя, виконавця) на основі поглиблення знань, умінь, розвитку професійної мотивації для забезпечення творчої самореалізації у професійній діяльності (Юр'єва та Макарова, 2011, с. 109).

Т. Фурманова вважає, що одним із засобів формування професійних компетентностей майбутніх учителів хореографії є впровадження міжпредметних зв'язків. У широкому сенсі автор розглядає міждисциплінарні зв'язки як принцип дидактики, що сприяє координації, систематизації навчального матеріалу, формує у майбутніх фахівців загальнонаукові або загальнопредметні знання, навички та засоби їх отримання в різних видах діяльності. У вузькому (предметному) сенсі – це принцип дидактики, який виконує інтегративну та диференційовану функції в процесі викладання окремого предмета та виступає засобом поєднання знань у цілісну систему, що сприяє розширенню межі цього предмета без втрати його якісних особливостей (Фурманова, 2016, с. 141).

На думку Д. Корабельникової, фахова компетентність учителя хореографії – це здатність до освітньої діяльності на основі сформованих хореографічних, виконавських та педагогічних знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей. Структура фахової компетентності майбутнього вчителя-хореографа складається з трьох

компонентів: когнітивного (фахові знання), практично-творчого (хореографічні та педагогічні вміння), ціннісно-орієнтаційного (ціннісні орієнтації особистості у професійній сфері), які забезпечують успіх педагогічної діяльності (Корабельникова, 2010, с. 118-121).

Звужуючи проблему дослідження у сферу педагогічної творчості та педагогічної діяльності, наведемо найбільш переконливі, на нашу думку, дослідження з цього питання Г. Полякової, Ю. Богачової та ін. Так, Г. Полякова, спираючись на загальноприйняті в педагогічній науці критерії, пропонує такий підхід до аналізу творчої педагогічної діяльності вчителя хореографії: сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах взаємної доброзичливості, принципності й відповідальності; розробка принципово нових підходів до навчання хореографії, виховання і розвитку учнів у процесі занять хореографією; раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; комплексне і варіантне використання у професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми в зовнішній знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення (особливо в постановочній роботі); проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи по творчому узагальненню власного досвіду й досвіду своїх колег (як у навчальній роботі, так і у концертно-конкурсній діяльності); володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва (особливо під час репетиційної та концертної діяльності); оригінальне конструювання навчально-виховного процесу, що виражається у власних хореографічних постановках (Полякова, 2008, с. 55-59).

Ю. Богачова, досліджуючи проблему формування професійної готовності педагога-хореографа до практичної (педагогічної) діяльності, характеризує її специфіку, яка полягає у творчому характері вирішення практичних завдань і переважному значенні коригувальних можливостей мистецтва танцю в розширенні гуманістичного характеру взаємодії, толерантності в поєднанні з професійною компетентністю, сукупністю психолого-педагогічних знань і особистісних якостей (Богачова, 2007, с. 12).

Натомість О. Барабаш, Т. Благова, Н. Буль, О. Бурля, С. Куценко та ін., сконцентрувалися на дослідженні проблематиці педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографічного мистецтва. У дослідженні О. Бурля запропоновано визначення поняття педагогічної майстерності як комплексу професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних хореографу, щоб ефективно застосовувати обрані ним методи педагогічного впливу як на окрему особистість, так і на дитячий колектив в цілому (Бурля, 2004, с. 5).

Розглядаючи процес формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання, автор наголошує на тому, що ефективність цього процесу обумовлюється теоретично обґрунтованим змістом професійно необхідних педагогічних якостей, що відбивають мету, завдання і зміст позашкільної художньо-естетичної роботи з дітьми. Дослідник підкреслює, що рівень педагогічної майстерності визначається рівнозначним володінням основних видів професійної діяльності керівника: управління, навчання, виховання та творчій діяльності (Бурля, 2004, с. 13). Майстерність хореографа Н. Буль характеризує як високий рівень педагогічної діяльності, важливим фактором якого є передумови, що сприяють досягненню високого рівня цієї роботи: це, перш за все, поряд із покликанням педагога – яскраво виражене позитивне ставлення до учнів. Зовнішньо майстерність хореографа проявляється у вирішенні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. Автор робить висновки, що педагогічна майстерність хореографа – це структурне утворення з численними елементами, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній діяльності. Відповідаючи вимогам сьогодення, педагогічна майстерність хореографа є системоутворювальним фактором професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності (Буль, 2010).

О. Барабаш вважає що сутність педагогічної майстерності полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу, умінні реалізовувати свої фахові уміння та здібності в ролі постановника-балетмейстера, володіти такими професійними якостями, як комунікативність, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм (Барабаш, 2012, с. 7). Складовою педагогічної майстерності вчителя хореографії, на думку автора, є педагогічна техніка, яка, насамперед, являє собою групу вмінь педагога керувати своєю поведінкою (Барабаш, 2012, с. 8). О. Барабаш підкреслює що педагогічна майстерність необхідна майбутньому вчителю хореографії для забезпечення високого рівня освіченості (знання історії хореографічного мистецтва, теорії та практики викладання класичного, народно-сценічного, сучасного, бального танців, постановка хореографічних номерів), вихованості та розвитку учнів (індивідуальний підхід до кожної особистості), постійного руху до самовдосконалення (опанування новими сучасними танцювальними стилями, ознайомлення з методичними розробками тощо) (Барабаш, 2012, с. 9).

С. Куценко, скеровуючи свої дослідження в русло проблем педагогічної майстерності вчителя хореографії, називає такі її компоненти: професійна компетентність (наявність загальних психолого-педагогічних знань, принципів, форм, методів навчання й виховання); здатність до якісного підбору навчального матеріалу (рівень майстерності володіння ним, технологіями його подачі, комунікабельність, об'єктивність, педагогічна

взаємодія, передбачення, педагогічна позиція); особисті якості (світогляд, моральна вихованість, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційний самоконтроль, витримка); педагогічна техніка (міміка, жести, мовлення, спілкування, емоційний контроль, артистичність); педагогічний такт (уміння висловлюватися прийнятним тоном, повага й вимогливість, стиль спілкування з учнями, колегами); педагогічна творчість (уміння швидко й ефективно підбирати та застосовувати в освітньому процесі різноманітні форми, засоби й методи педагогічного впливу на учня з орієнтацією на результат творчого рівня); гуманістична спрямованість (визначальна характеристика майстерності педагога); культура спілкування та педагогічні здібності (Куценко, 2015, с. 115-116).

Т. Благова розглядає педагогічну майстерність майбутніх учителів-хореографів на тлі педагогічної практики, оскільки вважає цей компонент важливим у процесі фахової практичної підготовки з точки зору його основного призначення – формування у студентів умінь застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті при вивченні загальнопедагогічних і спеціальних фахових дисциплін (Благова, 2010, с. 245).

Окремі аспекти формування професійної компетентності хореографів розглядають у своїх працях Л. Андрощук, О. Бережна, Ю. Герасимова, А. Бондаренко, Т. Мацаренко, В. Никитин, Т. Осипова, О. Палилей, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, О. Таранцева та ін.

Важливою характеристикою майбутніх педагогів-хореографів, за твердженням Т. Мацаренко, є педагогічна установка, а саме створення внутрішньої налаштованості на здійснення педагогічної діяльності. Педагогічну установку автор бачить у взаємозв'язку із установкою на саморозвиток. Чим вище сформована установка на саморозвиток, зауважує автор, тим сильніше виражена спрямованість хореографів на педагогічну діяльність, відбувається формування адекватної оцінки людиною своїх можливостей. Принагідно автор підкреслює, що педагогічна діяльність дає педагогам-хореографам можливість розвитку тих здібностей, які не отримували реалізації в сценічній діяльності: включення в дослідницьку діяльність (розвиток пізнавальних, аналітичних здібностей, пам'яті, мови); управління колективом (організаторські здібності); свобода вибору (Мацаренко, 2014).

Т. Сердюк у своєму дослідженні доводить актуальність проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії як необхідного компонента їх професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти шляхом досягнення системності хореографічних та професійно-педагогічних знань студентів засобами мультимедійного і аудіовізуального навчання, синтетичної драматизації та опорно-методичних карт постановочної роботи (Сердюк, 2009, с. 5).

Ю. Ростовська, розробляючи тематику формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки, окреслює сутність цього поняття як сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які усвідомлюються вчителем як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку. Автор вважає, що педагогічні переконання - це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до педагогічної діяльності, установкою та готовністю до вчительської праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення значущості мети професійної діяльності (Ростовська, 2005, с. 7-8). Дослідниця виділяє педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів. Педагогічні переконання методологічного рівня ґрунтуються, насамперед, на знаннях щодо закономірностей художнього пізнання дійсності, природи мистецтва, його ролі у формуванні особистості; особливостей сприймання художніх творів, їх створення і виконання тощо. Педагогічні переконання методичного рівня визначаються теоретичними аспектами навчання музики і хореографії і ґрунтуються на взаємозв'язку художньо-теоретичних знань з безпосередньою практичною діяльністю вчителя (Ростовська, 2005, с. 14).

На переконання Т. Осипової, у системі підготовки майбутнього педагога-хореографа увага повинна зосереджуватися на розвитку вмінь педагогічного управління, оскільки провідним видом його діяльності виступає управлінська діяльність як культурологічний процес, що передбачає залучення до культури управлінської діяльності через осмислення і прийняття особистістю цінностей сучасної системи освіти, як процес оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями педагогічного управління (Осипова, 2014, с. 11).

Під підготовкою майбутніх педагогів-хореографів до управління творчим колективом Т. Осипова розуміє цілеспрямований процес передачі знань, умінь, навичок з вирішення професійних, управлінських завдань; досвіду креативної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності і до себе. Готовність педагога-хореографа до управління творчим колективом, за твердженням автора, – це сукупність управлінських знань, умінь, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій, що забезпечують продуктивне педагогічне керівництво репетиційною, виконавською і постановочною взаємодією учасників творчого колективу (Осипова, 2014, с. 22).

З'ясовуючи шляхи формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю, О. Таранцева диференціює психолого-педагогічні та хореографічні фахові вміння, якими повинні оволодіти майбутні вчителі для здійснення ефективної професійної діяльності: володіння методикою виконання хореографічних композицій та власним стилем виконання; проведення уроків українського

народно-сценічного танцю та створенню хореографічних танцювальних композицій; організація міжособистісних контактів і педагогічної взаємодії у процесі створення дитячого хореографічного колективу; постановка українських народно-сценічних танців для організації позакласної роботи. Автор слушно зауважує, що ці вміння сприяють педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток учителя (Таранцева, 2002, с. 12).

Проблемою досліджень Л. Андрощук є індивідуальний стиль діяльності вчителя хореографії, який, за висновками автора, відображає рівень його творчого самовираження та професіоналізму в педагогічній роботі, забезпечує ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога з учнями в навчальному процесі, результатом якої є формування творчої індивідуальності школяра. На думку Л. Андрощук, індивідуальний стиль діяльності вчителя хореографії – це модель діяльності, яка базується на сукупності різнорівневих властивостей індивідуальності та забезпечує активне становлення людини в суспільстві на засадах самоактуалізації, творчої самореалізації, суспільної діяльності в межах особистісного креативного вибору (Андрощук, 2013).

Вартим уваги є дослідження Ю. Герасимової, де розглядається проблема розвитку педагогічних якостей хореографів у процесі професійної підготовки, головними передумовами розв'язання якої є розуміння сутності професії педагога, наявність якостей (здібностей), які допомагають стати педагогом професіоналом, прояв інтересу до професії, професійно-педагогічна спрямованість, моральні шукання особистості тощо. До педагогічних якостей особистості студента-хореографа, на думку автора, належать такі, як: відповідальність, прагнення до нового, компетентність, висока внутрішня мотивація до формування професійної майстерності (Герасимова, 2007, с. 15).

В. Нікітин, розкриваючи тему професійно-педагогічної підготовки балетмейстера, окреслює основні педагогічні функції балетмейстера, які він розрізняє в залежності від специфіки професійної діяльності – в аматорському або професійному мистецтві. В аматорському мистецтві педагогічна діяльність проявляється в освітній, виховній та розвиваючій функції. У професійному мистецтві більш важливими стають функції, які більшою мірою відображають комунікативний і конструювальний види діяльності, а саме: освітня (загальна характеристика творчого процесу), аналітична (пояснення внутрішнього змісту і зовнішніх проявів процесу створення хореографічного твору), прогностична (передбачення тенденцій подальшого розвитку), управлінська (визначення рекомендацій для подальшого функціонування процесу презентації хореографічного твору і здійснення керівництва ним) (Никитин, 2007, с. 31).

О. Бережная наголошує на важливості вивчення предметів психолого-педагогічного циклу у процесі підготовки фахівця-хореографа. Автор підкреслює, що оскільки фахівець-хореограф у своїй діяльності виступає також у ролі педагога, то доречно звернення до сутності педагогічної творчості, яка є ключовим елементом професійної творчості. Рішення проблеми розвитку основ професійної творчості майбутніх хореографів О. Бережна пов'язує з науковим обґрунтуванням поняття «професійна творчість» як якості педагогічної діяльності, що забезпечує готовність особистості до творчого вирішення проблем, пов'язаних із проектуванням і передбаченням результатів діяльності танцівників, постановки танцю. Автор робить висновки, що професійна творчість забезпечує розвиток компетентності хореографа в спеціальних знаннях, пов'язаних із хореографією як видом мистецтва і творчої діяльності, а також у педагогічних компетенціях, що дозволяють управляти танцювальним колективом, формувати соціальну позицію його учасників (погляди, переконання, ціннісні орієнтації) (Бережная, 2008, с. 22).

Подібної думки дотримуються О. Палилей та А. Бондаренко, які вважають, що рішення важливої проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки педагога-хореографа знаходиться в руслі актуалізації форми і змісту циклу дисциплін психолого-педагогічного спрямування, що має важливе значення в розробці моделі оцінки знань, умінь майбутніх педагогів-хореографів. Автори наголошують на тому, що підготовка педагогів-хореографів повинна здійснюватися на основі тісного взаємозв'язку змісту дисциплін педагогічного та професійного циклів з урахуванням компетентнісного підходу (Палилей та Бондаренко, 2017, с. 214-215).

О. Бережна бачить розвиток творчих компетентностей хореографа шляхом упровадження спеціальних знань, пов'язаних із хореографією як видом мистецтва і творчої діяльності, а також психолого-педагогічних знань, що дозволяє формувати у студентів творчість і здатність керувати колективом танцюристів, соціальну позицію учасників танцювального співтовариства (погляди, переконання, ціннісні орієнтації). Студент, який прагне до професійної творчості, здатний на пошук і реалізацію власних шляхів та методів керівництва колективом, перетворення типових педагогічних ситуацій в творчі тощо (Бережная, 2008, с. 9).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз вагомого за результатами теоретичного й методичного доробку педагогічної науки дозволяє стверджувати, що увага дослідників зазначеної проблеми спрямовується на пошук дієвих шляхів посилення педагогічної складової професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва. Дослідження також показало, що для підготовки педагога-хореографа нового покоління, універсального танцюриста, дослідника і творця, необхідне інноваційне ставлення до

процесу професійної підготовки, де її педагогічна складова посідає ключові позиції. У цьому контексті однією з перспективних напрямів наукових розвідок вважаємо формування професійного інтересу майбутніх учителів хореографічного мистецтва до педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрощук, Л. М. (2013). Індивідуальний стиль діяльності педагога-хореографа як наукова проблема. *Народна освіта*, 1 (19). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984 (Androshchuk, L. M. (2013). Individual style of activity of a teacher-choreographer as a scientific problem. *Public education*, 1 (19). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984).
- Барабаш, О. В. (2012). Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії в процесі професійної підготовки. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 37, 6-10 (Barabash, O. V. (2012). Formation of pedagogical skills of future choreography teachers in the process of vocational training. *Means of educational and research work. Proceedings*, 37, 6-10).
- Бережная, Е. А. (2008). *Развитие основ профессионального творчества будущих хореографов в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ростов-н/Д. (Berezhnaia, E. A. (2008). *Development of the basics of professional creativity of future choreographers in the process of studying subjects of the psychological and pedagogical cycle* (PhD thesis abstract). Rostov-n/D).
- Благова, Т. О. (2010). Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*, 56, 244-250 (Bлагова, Т. О. (2010). Formation of pedagogical skills of future teacher-choreographers in the process of professional practical training. *Proceedings of Kherson State University: Pedagogical Sciences*, 56, 244-250).
- Богачева, Ю. В. (2007). *Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Bohacheva, Yu. V. (2007). *The formation of professional readiness for the practical activities of teachers-choreographers in universities of culture and arts* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Буль, Н. С. *Психолого-педагогічні особливості професійної майстерності хореографа*. Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/739/94/> (Bul, N. S. *Psychological and pedagogical features of professional skill of choreographer*. Retrieved from: <http://vuzlib.com/content/view/739/94/>
- Бурля, О. А. (2004). *Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання* (автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.06). Київ (Burlia, O. A. (2004). *Formation of pedagogical skills of the head of children's choreographic association* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Герасимова, Ю. А. (2007). *Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусств* (автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Gerasimova, Yu. A. (2007). *Development of pedagogical qualities in the professional training of choreographers in universities of culture and arts* (PhD thesis abstract). Moscow).

- Добролюбова, Н. В., Школа, О. М. (2018). Технологія розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 7, 38-42 (Dobroliubova, N. V., Shkola, O. M. (2018). Technology of development of pedagogical orientation of personality of the future teacher-choreographer. *Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)*, 7, 38-42).
- Корабельнікова, Д. С. (2010). Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 4, 118-121 (Korabelnikova, D. S. (2010). The essence and structure of professional competence of the choreography teacher. *Collection of scientific works of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 4, 118-121).
- Куценко, С. В. (2015). Педагогічна майстерність майбутніх вчителів хореографії як гарант ефективності формування творчого потенціалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2, 113-121 (Kutsenko, S. V. (2015). Pedagogical skills of future choreography teachers as a guarantor of the effectiveness of creative potential formation. *Topical Issues in Art Education and Training*, 1-2, 113-121).
- Мартиненко, О. В. (2015). Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 139, 90-94 (Martynenko, O. V. (2015). Vocational-oriented teaching technologies in professional training of the future choreography teacher. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, 139, 90-94).
- Мацаренко, Т. Н. (2014). Етапи формування педагогічної установки майбутнього педагога-хореографа. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. 33 (II)* (Matsarenko, T. N. (2014). Stages of the formation of the pedagogical setting of the future teacher-choreographer. *In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies: Proceedings of the XXXIII Int. scientific-practical conf. 33 (II)*).
- Митакович, Л. А. (2009). Подготовка будущих педагогов-хореографов к решению профессиональных задач. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 116, 185-189 (Mitakovich, L. A. (2009). Preparing future teachers-choreographers to solve professional problems. *News of Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 116, 185-189).
- Никитин, В. Ю. (2007). *Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусства* (автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08). Москва (Nikitin, V. Yu. (2007). *Professional and pedagogical training of the choreographer in education institutions of culture and art* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Осипова, Т. В. (2014). *Подготовка будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук). Челябинск (Osipova, T. V. (2014). *Preparation of future teachers-choreographers for the management of the creative team* (DSc thesis abstract). Cheliabinsk).
- Палилей, А. В., Бондаренко, А. А. (2017). Процесс формирования профессиональной готовности педагога-хореографа к практической деятельности. *Вестник КемГУКИ. Педагогические науки*, 39, 210-216 (Palilei, A. V., Bondarenko, A. A. (2017). The process of forming professional readiness of the teacher-choreographer for practical activities. *Bulletin of KemSUCl. Pedagogical sciences*, 39, 210-216).

- Полякова, Г. М. (2008). Педагогічна та мистецька творчість викладача хореографії. *Печатное слово*, 5/30, 55-59 (Palilei, A. V., Bondarenko, A. A. (2017). The process of forming the professional readiness of the teacher-choreographer for practical activities. *Bulletin of KemsUCI. Pedagogical sciences*, 39, 210-216).
- Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу* (2015). О.В. Мартиненко (ред.). Бердянськ: Бердянський держпед ун-т (*Development of artistic and aesthetic outlook of future choreography teachers based on an integrative approach* (2015). O. V. Martynenko (Ed.). Berdyansk: Berdyansk. state. ped. univ.).
- Ростовська, Ю. О. (2005). *Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Rostovska, Yu. O. (2005). *Formation of pedagogical beliefs of future teachers of music and choreography in the process of methodical preparation* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Сердюк, Т. І. (2009). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Serdiuk, T. I. (2009). *Formation of artistic and aesthetic experience of future teachers of choreography* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Сердюк, Т. І. (2011). Професійна підготовка студентів-хореографів до майбутньої діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 58 (2), 385-390 (Serdiuk, T. I. (2011). Professional training of students-choreographers for future activities. *Proceedings of the Pedagogical Sciences*, 58 (2), 385-390).
- Спінул, І. В. (2011). Теоретичні підходи до інтерпретації професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 101, 271-278 (Spinul, I. V. (2011). Theoretical approaches to interpretation of the professional competence of a future choreography teacher. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, 101, 271-278).
- Таранцева, О. О. (2002). *Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Tarantseva, O. O. (2002). *Formation of professional skills of future teachers of choreography by means of Ukrainian folk dance* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Фурманова, Т. І. (2016). Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 135, 139-143 (Furmanova, T. I. (2016). Formation of professional competence of future choreography teachers. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 135, 139-143).
- Чернишова, А. М. (2017). Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1 (87), 163-167 (Chernyshov, A. M. (2017). Model of professional and pedagogical preparation of future primary school teachers for choreography teaching. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University*, 1 (87), 163-167).
- Шмакова, Ю. А. (2010). *Формирование профессионально-педагогической направленности у студентов хореографических факультетов вузов культуры и искусств* (автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Shmakova, Yu. A. (2010). *Formation of a professional and pedagogical orientation among students of choreographic departments of the universities of culture and arts* (PhD thesis abstract). Moscow).

Шеремета, В. І. (2011). Освітньо-професійна програма підготовки педагогів-хореографів та її практична реалізація. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 23, 207-209 (Sheremeta, V. I. (2011). Educational and professional training program for choreographers and its practical implementation. *Uzhgorod University Scientific Bulletin: Series: Pedagogy. Social Work*, 23, 207-209).

Юрьева, М. Н., Макарова, Л. Н. (2011). Повышение квалификации педагога-хореографа: компетентность и развитие. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки Педагогика и психология*, 12 (104), 108-113 (Yurieva, M. N., Makarova, L. N. (2011). Professional development of a choreographer teacher: competence and development. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities Pedagogy and Psychology*, 12 (104), 108-113).

РЕЗЮМЕ

Яо Пейчань. Проблема педагогической направленности профессиональной подготовки будущих учителей хореографического искусства в современных научных исследованиях.

В статье предпринято анализ современных научных исследований касательно проблемы соотношения специальной и педагогической подготовки будущих учителей хореографического искусства как целостной, многоуровневой, разновекторной художественно-педагогической системы, в результате которого выявлено, что подготовка будущих учителей хореографического искусства имеет бифункциональность и полифонический характер, что характеризует сложное диалектическое единство ее профессионально-педагогической и специально-хореографической составляющих. Выделено основные положения представленных в научном поле художественного образования исследований, в которых акцентируется внимание на необходимости обеспечения сбалансированности профессиональной подготовки будущих учителей хореографического искусства, усиления ее педагогической направленности, что определяет ключевые позиции в стимулировании процесса развития профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов хореографических специальностей.

Ключевая слова: профессиональная подготовка, хореографическое искусство, педагогическая направленность, профессиональный интерес, будущие учителя хореографии.

SUMMARY

Yao Peishan. Contemporary scientific studies of the issues of pedagogical focus of the professional training of future teachers of choreographic art.

The article represents the analysis of the contemporary scientific research of the issues of estimation of the correlations of special and pedagogical trainings of the future teachers of choreographic art as the integral, multi-level and multi-oriented artistic and pedagogical system that witnesses the bifunctional and polyphonic nature of training of future teachers of choreographic art and implies complex dialectical integrity of its professional and pedagogical as well as specific choreographic parts. The article highlights the key results of available artistic education scientific research which stresses on the necessity of providing balanced professional training of future teachers of choreographic art and focusing on its pedagogical aspect, that defines the crucial function of the latter for promotion stable profession interest on pedagogical practices for the students of choreographic studies.

By using overall scientific and specific scientific research methods of analysis, synthesis, generalization, methods of terminological, systematic structural and systematic functional analysis, the author has reached and presents her individual multiple interpretations of the key elements of pedagogical phenomena under investigation and also discovered and developed the meanings and senses of the core terms.

The results of analysis of theoretical and methodological accomplishments of pedagogical science witnessed the growing interest of researchers on finding the efficient methods of strengthening pedagogical elements of professional education of future teachers of choreographic art. To this respect, the task of forming professional interest to pedagogical activities in future teachers of choreographic arts may be considered as one of important issues for future scientific studies.

Key words: *vocational (professional) training, choreographic art, pedagogical focus, professional interest, future teachers.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко Марина, Чистякова Ірина. Соціально-педагогічна підтримка дітей із особливими освітніми потребами: досвід європейських країн	3
Годлевська Катерина. Розвиток освіти дорослих Угорщини (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)	12
Іванова Вікторія. Форми і методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого королівства Великої Британії і Північної Ірландії	22
Коваленко Наталія. Компетентнісна модель молодіжного працівника: досвід Фінляндії.....	36
Степанець Микола. Генеза вищої педагогічної освіти в Канаді	47

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білер Оксана, Данько Наталія, Павлуценко Наталія. Вплив розвивального середовища на розвиток сенсомоторного інтелекту молодших дошкільників	56
Гаращенко Лариса, Крижанівська Валентина. Реалізація ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку: фізична культура на повітрі	68
Казакова Наталія. Використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі початкової школи	76
Мармаза Олександра. Історіографічні аспекти генези менеджменту в освіті	87
Парфілова Світлана, Литвиненко Ірина. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання.....	98
Серих Лариса. Нормативно-методичні основи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків	108
Скоробагатська Оксана. Методика позитивного та негативного підкріплення в педагогічній психології	123
Шупик Тетяна. Казка як засіб творчого розвитку старших дошкільників .	134

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гаврило Олена. Поняття готовності майбутніх вихователів до формування поведінкового компоненту екологічної культури дошкільників у педагогічних дослідженнях	146
---	-----

Гаврилук Олена. Контроль знань та вмінь з англійської мови у майбутніх учителів у закладі вищої освіти як педагогічна проблема.....	155
Гончарук Ольга. Модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності учнів.....	165
Козлов Дмитро. Інноваційна поведінка майбутнього керівника як фактор ефективного управління персоналом у закладі середньої освіти	177
Кривонос Ольга. Проблеми дидактичної адаптації студентів педагогічного університету	185
Купенко Олена. Сучасний стан і перспективні засоби розвитку компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи	195
Непомняща Галина. Підготовка майбутнього вчителя до використання елементів ейдетики у процесі вивчення математичної галузі в початковій школі.....	205
Пшенична Любов, Мотречко Віра. Від креативного студента до неординарного фахівця	216
Рибалко Петро. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності	235
Семенов Олена, Козлова Олена. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогічної освіти: теорія і практика	245

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Білозуб Людмила. Теоретичні аспекти сучасної дизайн-освіти	259
Данько Наталія, Кондратюк Світлана, Павлуценко Наталія. Методи мистецької освіти молодших школярів	268
Жулінський Микола, Садовський Олександр. Дизайн архітектури як виразник невпинного процесу дегуманізації людини	278
Пушкар Лариса. Інноваційні технології активного навчання музики в дошкільній освіті.....	287
Чжоу Є. Педагогічні умови та методи набуття художньо-емоційного досвіду майбутніми вчителями музичного мистецтва	299
Яо Пейчань. Проблема педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва в сучасних наукових розвідках.....	310

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко Марина, Чистякова Ирина. Социально-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями: опыт европейских стран.....	3
Годлевская Екатерина. Развитие образования взрослых Венгрии (вторая половина XX – начало XXI века).....	12
Иванова Виктория. Формы и методы подготовки будущих специалистов дошкольного образования в университетах соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии	22
Коваленко Наталья. Компетентностная модель молодежного работника: опыт Финляндии	36
Степанец Николай. Генезис высшего педагогического образования в Канаде.....	47

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Билер Оксана, Данько Наталья, Павлущенко Наталья. Влияние развивающей среды на развитие сенсомоторного интеллекта младших дошкольников	56
Герашенко Лариса, Крыжанивская Валентина. Реализация идеи здоровьесбережения в физическом воспитании детей дошкольного возраста: физическая культура на воздухе.....	68
Казакова Наталия. Использование игровых технологий во внеклассной воспитательной работе начальной школы.. ..	76
Мармаза Александра. Историографические аспекты генезиса менеджмента в образовании.. ..	87
Парфилова Светлана, Литвиненко Ирина. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения.. ..	98
Серых Лариса. Нормативно-методические основы взаимодействия учреждений общего среднего и внеурочного образования в эстетическом воспитании подростков	108
Скоробагатская Оксана. Методика положительного и отрицательного подкрепления в педагогической психологии.....	123
Шупик Татьяна. Сказка как средство творческого развития старших дошкольников.....	134

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гаврило Елена. Понятие готовности будущих воспитателей к формированию поведенческого компонента экологической культуры дошкольников в педагогических исследованиях.....	146
--	-----

Гаврилук Елена. Технологии контроля знаний и умений с английского языка у будущих учителей в высших учебных заведениях. ...	155
Гончарук Ольга. Модель системы подготовки будущих учителей начальной школы к организации досуговой деятельности учеников.....	165
Козлов Дмитрий. Инновационное поведения будущего менеджера как фактор эффективного управления персоналом в учреждении среднего образования.	177
Кривонос Ольга. Проблемы дидактической адаптации студентов педагогического университета.....	185
Купенко Елена. Современное состояние и перспективные средства развития проектной компетентности будущих бакалавров социальной работы..	195
Непомнящая Галина. Подготовка будущего учителя к использованию элементов эйдетики в процессе изучения математики в начальной школе	205
Пшеничная Любовь, Вера Мотречко. От креативного студента к неординарному специалисту.	216
Рыбалко Петр. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к дальнейшей профессиональной деятельности.....	235
Семенов Елена, Козлова Елена. Формирование профессиональной мобильности будущих магистров педагогического образования: теория и практика.	245

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белозуб Людмила. Теоретические аспекты современного дизайн-образования	259
Данько Наталья, Кондратюк Светлана, Павлущенко Наталья. Методы художественного образования младших школьников.	268
Жулинский Николай, Садовский Александр. Дизайн архитектуры как показатель непрерывного процесса дегуманизации человека.	278
Пушкарь Лариса. Инновационные технологии активного обучения музыке в современном дошкольном образовании.	287
Чжоу Є. Педагогічні умови та методи набуття художньо-емоційного досвіду майбутніми вчителями музичного мистецтва.	299
Яо Пейчань. Проблема педагогической направленности профессиональной подготовки будущих учителей хореографического искусства в современных научных исследованиях ...	310

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko Maryna, Chystiakova Iryna. Social-pedagogical support of children with special educational needs: experience of the European countries	3
Hodlevska Kateryna. Adult Education Development in Hungary (second half of XX - beginning of XXI century)	12
Ivanova Victoria. Forms and methods of training of future preschool education specialists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland universities.. ..	22
Kovalenko Nataliia. Competence model of youth worker: experience of Finland.	36
Stepanets Mykola. The genesis of higher pedagogical education in Canada ...	47

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Biler Oksana, Danko Nataliia, Pavluschenko Nataliia. Influence of developmental environment on the development of a touchmotor intelligence children of preschool age.	56
Garashchenko Larisa, Kryzhanivska Valentyna. Realization of the idea of health-saving in physical education of preschool children: physical training in the air.. ..	68
Kazakova Nataliia. The usage of play-based technologies in extracurricular educational work of a primary school.	76
Marmaza Oleksandra. Historiographic Aspects of Education Management Genesis	87
Parfilova Svitlana, Lytvynenko Iryna. Development of junior pupils' creative abilities during Ukrainian language and literary reading classes.	98
Sierykh Larisa. Normative-methodological basis of interaction of institutions of general secondary and out-of-school education in aesthetic education of teenagers.. ..	108
Skorobahatska Oksana. Methodology of positive and negative reinforcement in pedagogical psychology.	123
Shupik Tatiana. Fairy tale as a means of creative development of senior preschool children.	134

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Havrylo Olena. The concept of readiness of the future educators for the formation of the preschool children's behavioral aspect of the ecological culture in pedagogical researches.. ..	146
Havrylyuk Olena. Assessment technologies of future teachers' knowledge and ability of English in the higher	

educational establishment.....	155
Goncharuk Olga. The model of the system of future primary school teachers' training to organization of pupils' leisure activities.....	165
Kozlov Дмитро. Innovative behavior of a future manager as a factor of effective management by personnel of a secondary education institution.....	177
Kryvonos Olha. Problems of didactic adaptation of pedagogical university students.....	185
Kupenko Olena. The current state and prospective means of developing the project competence of future bachelors of social work.....	195
Nepomhyascha Halyna. Training an intending teacher for using eidetics of elements in the educational process on mathematics in primary school.....	205
Pshenychna Liubov, Motrechko Vira. From creative student to extraordinary specialist.....	216
Rybalko Peter. Features of professional training of future physical education teachers for further professional activity.....	235
Semenog Olena, Kozlova Olena. Formation of professional mobility of future masters of pedagogical education: theory and practice.....	245

SECTION IV. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Bilozub Liudmyla. Theoretical aspects of modern design education.....	259
Danko Nataliia, Kondratiuk Svitlana, Pavlushchenko Nataliia. Methods of artistic education of junior schoolchildren.....	268
Zhulinskyi Микола, Sadovskyi Alexandr. Architecture Design as an Expression of the Continuous Process of Human Dehumanization.....	278
Pushkar Larysa. Innovative technologies of active music learning in preschool education.....	287
Zhou Ye. Pedagogical conditions and methods of gaining artistic-emotional experience by future musical art teachers.....	299
Yao Peishan. Contemporary scientific studies of the issues of pedagogical focus of the professional training of future teachers of choreographic art	310

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2019. – № 9 (93). – 332 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.09

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 25.11.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,29 Ум. фарб.-відб. 19,29.
Обл. вид. арк. 23,05. Тираж 100 пр. Вид. № 109.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.