

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 65 • 2021 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 65 • 2021

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 65 • 2021 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 24 квітня 2020 р. (протокол № 12)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулрле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, доцент.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

Лящ О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2021. – Випуск 65. – 166 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
(затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 65 • 2021

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
24 April 2021 (proceedings № 12)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyly M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chelm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrat-Pylrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrii, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2021. – Issue 65. – 166 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-1-166

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

ГУРЕВИЧ Р. С., ЛАЗАРЕНКО Н. І. ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ..... 9

ПОДУФАЛОВ А. І. ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 13

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

БРИЛІН Б. А., БРИЛІНА В. Л. ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 19

ЛАЗАРЕНКО Н. І., КОЛЕСНИК К. А. УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 24

КОРОЛЬ А. В. ЧАТ-БОТ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ, ПЕДАГОГАМИ ТА ГРОМАДСЬКІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 28

КРУТІЙ К. Л., КАРУК І. В. ДИТЯЧІ ОКАЗІОНАЛІЗМИ ЯК ВИД ЕЛЕМЕНТАРНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЗІ СЛОВОМ..... 35

ГОРОЖАНКІНА О. Ю., ВАН ЧЖЕЦІН МУЗИЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 40

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

АКІМОВА О. В., ФРИЦЮК В. А. АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 46

АНІСІМОВА О. Е. РІЗНОРІВНЕВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО..... 51

БІЛОУС О. В., САМОЙЛЕНКО П. В. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 55

ГАЛУЗЯК В. М. ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 62

КОВАЛЬОВА-ГОНЧАРЮК Л. О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 71

КОЛОМІЄЦЬ Д. І., ГРЕЧКА В. М. НОВІ ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 76

ОСТРОВСЬКА М. Я. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ НУШ..... 81

МІРОШНИК І. В. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 86

ПУШКАР Л. В., ПАРФІЛОВА С. Л. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 91

РУМ'ЯНЦЕВА К. Є. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 98

СВАРИЧЕВСЬКА А. П. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗВО НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ 103

ШАМАНСЬКА О. І., БУРЛАКА Н. І., ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ГАЛУЗІ ОСВІТИ..... 109

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

МАРЧУК О. О. ВНЕСОК С. РУСОВОЇ В ПОРІВНЯЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	114
ОПУШКО Н. Р. РОЗВИТОК В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ.....	119
ХОЛКОВСЬКА І. Л., БЕРЕЖАНСЬКА Н. А. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ.....	124

ПСИХОЛОГІЯ

ПАЛАМАРЧУК О. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОГНОЗУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО УЧАСНИКАМИ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ.....	132
ПАНАСЕНКО Е. А., СЛУЦЬКИЙ Я. С. ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ МІННЕСОТИ (США).....	137
ФУШТЕЙ О. В., СТАСЮК В. О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ.....	143
ШАХОВ В. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА В СТРУКТУРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ.....	148
ШАХОВ В. І., КУДИРКО І. О. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ.....	153
ШТИФУРАК В. С., ПЕДОРЕНКО В. М. ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО АНАЛІЗУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ.....	158
НАШІ АВТОРИ	164

CONTENTS

DIDACTICS

GUREVYCH R. S., LAZARENKO N. I. THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION 9

PODUFALOV A. I. COGNITIVE INTEREST AS THE BASIS OF THE MENTAL LABOUR CULTURE FORMATION OF JUNIOR PUPILS 14

THEORY OF UPBRINGING

BRYLIN B. A., BRYLINA V. L. PEDAGOGICAL DIRECTION OF THE STUDENTS YOUTH MUSICAL LEISURE TIME ACTIVITY ORGANIZING 19

LAZARENKO N., KOLESNIK K. IMPLEMENTATION OF GROUP ACTIVITY TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN 24

KOROL A. V. CHAT-BOT AS A MEAN OF OPTIMIZATION OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND PARENTS, TEACHERS AND THE PUBLIC IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS 29

KRUTY K. L., KARUK I. V. CHILDREN'S OCCASIONALISMS AS A KIND OF ELEMENTAL EXPERIMENTATION WITH THE WORD 35

GOROZHANKINA O. YU., WANG ZHEQING MUSIC ENLIGHTENMENT AS A SIGNIFICANT FACTOR IN THE FORMATION OF THE SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART 40

VOCATIONAL EDUCATION

AKIMOVA O. V., FRITSYUK V. A. AXIOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH OF A PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART 46

ANISIMOVA O. E. DIVISIONAL LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION 51

BILOUS O. V., SAMOILENKO P. V. PEDAGOGICAL PRACTICE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER 55

HALUZIAK V. M. PRINCIPLES OF PROVIDING PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES 63

KOVALOVA-HONCHARIUK L. O. THE PROBLEM OF FORMATION OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN PEDAGOGICAL RESEARCH 71

KOLOMIETS D. I., GRECHKA V. M. NEW TASKS OF THE DISCIPLINE «CIVIL DEFENSE» IN THE FUTURE TEACHERS TRAINING PROCESS 76

OSTROVSKA M. PREPARATION OF CREATIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS NUSH 81

MIROSHNYK I. V. GAMIFICATION OF THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING 87

PUSHKAR L. V., PARFILOVA S. L. PECULIARITIES OF THEATER-GAME ACTIVITY USAGE AS A MEANS OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS TRAINING 92

RUMYANTSEVA K. PROFESSIONALLY-ORIENTED HIGHER MATHEMATICS TRAINING AT ECONOMIC UNIVERSITIES 98

SVARYCHEVSKA A. P. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FORMING BUSINESS SPEECH CULTURE OF FUTURE OFFICERS IN THE MILITARY IHE BASED ON THE COMMUNICATIVE-ACTIVE APPROACH TO STUDYING 103

SHAMANSKA O., BURLAKA N. APPLYING THE COMPETENCY APPROACH IN PROFESSIONAL PREPARATION OF MANAGERS OF EDUCATION SPHERE 109

HISTORY OF PEDAGOGY

MARCHUK O. A. THE CONTRIBUTION OF S. RUSOVA TO THE COMPARATIVE PEDAGOGY AT THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY	114
OPUSHKO N. R. DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY IN STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: HISTORICAL AND LOCAL HISTORY ASPECT.....	119
KHOLKOVSKA I. L., BEREZHANSKA N. A. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF INNOVATIVE ACTIVITY IN EDUCATION.....	124

PSYCHOLOGY

PALAMARCHUK O. M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORECASTING FUTURE BY THE PARTICIPANTS OF THE JOINT FORCE OPERATION	132
PANASENKO E., SLUTSKIY Y. FOREIGN STUDENTS' PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN THE CONTEXT OF THE ADAPTATION PROCESS AT THE UNIVERSITY OF MINNESOTA (USA)...	137
FUSHTEI O., STASIUK V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF WAR PARTICIPANTS TO PEACEFUL LIVING CONDITIONS	143
SHAHOV V.V. FEATURES OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE STUDENT-PSYCHOLOGIST IN THE STRUCTURE OF HIS PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS	148
SHAKHOV V., KUDYRKO I. THE CONCEPT OF MORAL CONSCIOUSNESS	154
SHTYFURAK V., PEDORENKO V. THE USE OF PROBLEM ANALYSIS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGISTS.....	159
OUR AUTHORS	164

УДК 348.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-9-13

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Гуревич Р. С., orcid.org/0000-0003-1304-3870

Лазаренко Н. І., orcid.org/0000-0002-3556-8849

Водночас з розвитком людства в останні декілька десятиліть відбувається еволюція системи освіти. Сучасні технології та нові покоління здобувачів освіти вимагають від викладачів, учителів і закладів освіти постійного дотримання вимог сучасного світу та правильного використання інструментів розвитку сфери освітніх послуг. Кожного дня з'являються все більше інформації і це викликає простіші засоби її одержання. В зв'язку з цим треба шукати ефективніші способи представлення інформації та підтримування зв'язків студентів або учнів з технологіями та предметами, що вони вивчають. Це не тільки змінює способи взаємодії здобувачів освіти зі знаннями, а й створює ширші можливості для всіх, хто навчається, та буде сприяти зростанню компетенцій здобувачів освіти. Переваги цифрового навчання полягають у тому, що воно вкрай необхідне, коли всі традиційні освітні заклади або працюють в режимі онлайн, або навчання здійснюється в змішаному форматі. Тому можна стверджувати, що цифровізація здійснює значний вплив на педагогічні аспекти традиційної освіти.

Ключові слова: цифровізація, цифрова освіта, традиційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, освітні мережі, цифрові платформи.

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION

Gurevych R. S., Lazarenko N. I.

Along with the development of humanity in the last several decades, the educational system is evolving. Modern technology and the new generation of education students require teachers, educators and educational institutions to constantly adhere to the requirements of the modern world and the proper use of tools for the development of educational services. Every day there is more and more information and causes a simple means of obtaining it. Therefore, it is necessary to look for more effective ways of presenting information and maintaining relationships between students and students with technology and subjects that they study. This not only changes the way educators interact with knowledge, but also creates greater opportunities for all those who learn and will increase the competencies of educators. The advantage of digital learning is that it is extremely necessary when all traditional educational institutions either operate online or the learning is done in a mixed format. Therefore we can say that digitalization makes a significant impact on the pedagogical aspects of traditional education.

Keywords: digitalization, digital education, traditional education, information and communication technologies, educational networks, digital platforms.

У середині XIX століття не існувало концепції так званого онлайн-навчання й про цифровізацію навчання не було й мови. В той час у всьому світі був розповсюджений традиційний спосіб навчання, коли учні та студенти, ходять в конкретні установи (школи, коледжі, заклади вищої освіти) й одержують знання від своїх педагогів. Останні, до речі, працювали також як соціальні працівники, й вони не лише навчали здобувачів освіти, а й здійснювали виховну і соціальну роботу для більш якісної підготовки до викликів того часу.

Нині, як і на інші галузі, на освітній сегмент серйозно вплинула пандемія коронавірусу. За даними ЮНЕСКО, в березні 2020 р. в 165 країнах світу були закриті заклади освіти, в результаті чого постраждало понад 1,5 млрд дітей і молоді. До цих пір є значна невизначеність відносно того, коли навчальні заклади будуть знову працювати в звичайному режимі. На щастя, нині є множина безкоштовних і простих у використанні інструментів цифрового зв'язку, що дозволяють використовувати різноманітні рішення для дистанційної освіти.

Сучасні науковці стверджують, що цифровізація стосується всіх галузей економіки і ті, хто переконаний, що консервативної сфери освіти вона не торкнеться, глибоко помиляються. Багато педагогів у той самий час до цих пір вважають, що цифровізація не більше, ніж чергова «модна тема», що пройде, тоді як «вічні цінності» освіти як самого стабільного суспільного інституту залишаться минулими. Зокрема, це

пов'язане з тим, що цифрова епоха потребує не лише нових умінь від випускників шкіл і закладів вищої освіти, а й іншого підходу до організації самого навчання.

Мета статті полягає у дослідженні впливу цифровізації суспільства на розвиток сучасної освіти.

Суть цифрової трансформації навчання в тому, щоб ефективно та гнучко використовувати новітні технології для переходу до персоналізованого й орієнтованого на результат освітнього процесу. Відомо, що цифровізація – це один із способів зробити освіту однаково якісною для всіх. З «цифрою» легше та швидше сформулювати персоналізований підхід до здобувачів освіти, легше впровадити диференційоване навчання, що враховує потреби кожного.

Цифровізація освіти впродовж останніх десяти років сприймалася як привабливе, але ризиковане майбутнє, що вже є подекути справжнім; але це майбутнє, здавалося, все ще можна пригальмувати і відкласти на завтра. Навіть Масові Відкриті Освітні Курси (МВОК), так звана революція, створена платформою Coursera, сприймалася як глобальний експеримент, що в різних формах і з різними результатами відтворювався окремими країнами та університетами, але не став повсюдною практикою. Цифрова онлайн-освіта розглядалася як важлива і в цілому прогресивна форма навчання, що, тим не менш, лише доповнює і оживляє аналогові формати. Загроза пандемії COVID-19 стала перевіркою на міцність усієї системи освіти. Перехід до дистанційних форм навчання виявився раптовим і вимушеним для всіх рівнів освіти і для всіх учасників освітнього процесу незалежно від ступеня їхньої технічної готовності, рівня цифрової грамотності та бажання. Якщо говорити мовою методології соціологічних досліджень, весь світ перебуває нині в ситуації одного з наймасштабніших в історії квазіекспериментів щодо різкої трансформації умов праці і зайнятості, в тому числі і в системі освіти.

Для розуміння готовності системи освіти до переходу на дистанційні рейки навчання необхідні знання про те, наскільки ця система була готова до таких змін.

Ми в дистанційному режимі хотіли зафіксувати і проаналізувати проникнення цифрових технологій у процес навчання студентів і обговорили різні аспекти цифровізації освіти з понад 60 викладачами і адміністраторами провідних українських ЗВО, коли ніщо ще не віщувало цифрової бурі на ринку праці і у вищій освіті. Отже, вже тоді було зібрано унікальний масив первинних даних, що дозволило зафіксувати ставлення українських педагогів до цифровізації навчання напередодні форсмажорних обставин переходу до нього, що дало розуміння ступеня готовності, очікувань і ризиків розвитку освіти в Україні.

Використання цифрових технологій нині стало невідомою частиною сучасної освіти, і вивчення цього процесу викликає все більший інтерес у академічній спільноті, і практиків, і управлінців. Рідкісний захід, присвячений питанням викладання в ЗВО, до прикладу, залишає цю тему неохопленою.

За всіх сильних і слабких сторонах цифрових освітніх технологій 99% викладачів, опитаних Міжнародною асоціацією університетів, визнають їх необхідними для поліпшення якості вищої освіти. Нові технологічні явища, скажімо, машинне навчання, штучний інтелект, блокчейн, чат-боти, великі бази даних та ін. на порозі пандемії оцінювалися представниками академічної спільноти як драйвери змін на краще, хоча кожний четвертий визнавав, що ЗВО не зовсім підготовлені до такого майбутнього, а 39% опитаних готові до нього лише деякою мірою.

Як і будь-які інші новації, цифрові технології стикаються з низкою бар'єрів на шляху активного впровадження в освітній процес. У емпіричних дослідженнях установлені деякі чинники, що сприяють прийняттю і використанню викладачами у своїй педагогічній діяльності цих технологій. Це:

1) чинники, пов'язані з самою цифровою технологією (унікальність та інноваційність, надійність, корисність і простота, спрощення розумових процесів і планування, забезпечення економії часу);

2) чинники, пов'язані з організацією застосування цифрових технологій (підтримка з боку ЗВО і достатня обізнаність його керівництва в питаннях політики щодо використання цих технологій, застосування їх колегами, технічна підтримка, повноцінні програми навчання роботи з інформаційно-комунікаційними засобами);

3) чинники, пов'язані з самими викладачами, які впроваджують цифрові технології (вміння використовувати ресурси і легкість їх освоєння, віра в поліпшення якості навчання, відповідність технології тієї філософії викладання, якою володіє цей педагог).

Сучасні науковці, зокрема А. Мюльдер [4] приділяють особливу увагу значенню цифровізації для майбутнього університету як спільноти, котра часто дискутує про вищу освіту. Він бачить можливу перевагу університету в конкурентній гонці за бажаними навчатися в соціальному просторі, що пропонує такий ЗВО. Адже університет – це не тільки місце, куди студенти приходять для оволодіння професією, а й місце, де вони заводять друзів, формують соціальні мережі і навіть знаходять майбутніх партнерів. До цього можна додати, що і саме знання акумулюється не лише в аудиторіях, а й у особистій взаємодії між здобувачами освіти, викладачами і дослідниками у позанавчальний час. Цифровізація радикально змінила уявлення про спільність завдяки соціальним мережам, проте А.Мюльдер закликає бачити в цій тенденції не загрозу для університету, а можливість згуртувати студентів, об'єднати за схожими академічними інтересами,

налагодити зв'язок між випускниками і працедавцями, а також знайти для студентів, які зазнають труднощі з проходженням курсу, осіб, готових їм допомогти.

Упродовж історії свого існування університети розглядаються переважно як інтелектуальні середовища і спільноти вчених, а не як робочі місця. Викладачі університетів більше наголошували на своїй високій місії, ніж говорили про працю, про себе як про громадян науки, а не як про найманих працівників. Нині університети стають всі більш цифровізованими і віртуалізованими, що істотно впливає на академічну працю, перш за все, в силу розмивання особистого і робочого персонального просторів і часу, зростання технологізованого контролю над академічною працею. Крім того, масовізація вищої освіти, неоліберальний поворот у соціальній політиці і революція медіатехнологій зрушили системи управління сучасною вищою освітою в сторону нових моделей з їх прагненням до зниження витрат і гонкою за гнучкістю і можливостями персоніфікувати контроль. Можна сказати, що кількісне зростання використання нових освітніх технологій привело до нової реальності «цифрового університету». При цьому відбувається взаємопроникнення аналогових освітніх технологій і технологій цифрових: другі повністю не витискують перші, а перші – вже не можуть існувати незалежно одна від іншої.

Ключові проблеми розвитку та впровадження цифрових, інформаційно-комунікаційних технологій навчання розроблені українськими вченими (В.Биков, А.Гуржій, М.Жалдак, В.Заболотний, Л.Лупаренко, О.Пінчук, А.Яцишин та ін.). Серед таких проблем науковці називають:

- розвиток штучного інтелекту, «машинне навчання», нейромережі;
- забезпечення мобільності ІКТ-діяльності користувачів у мобільному просторі, подальший розвиток мобільно орієнтованих засобів і ІКТ доступу, до електронних даних;
- широке запровадження технологій блокчейн, чат-бот і криптовалют;
- розвиток технології хмарних обчислень та віртуалізації, корпоративних, загальнодоступних і гібридних ІКТ інфраструктур, а також запровадження технологій хмарних обчислень;
- розвиток телемедицини;
- розроблення нових функцій доповненої реальності і доступність обладнання для віртуальної реальності;
- широке запровадження чат-ботів і віртуальних помічників – накопичення та опрацювання значних обсягів цифрових даних, формування та використання електронних інформаційних баз і систем, зокрема, електронних бібліотек і наукометричних баз даних.

Перелік таких проблем можна продовжити.

Результати наявних досліджень про вплив цифрових технологій на навчання неоднозначні. В цілому, певні чинники, скажімо викладачі, попередні знання або новизна конкретного цифрового середовища, надають більший вплив на результати навчання, ніж використання цифрових технологій як таких. Однією з причин висновків про вплив цифрових медіа в аналогічних дослідженнях може бути те, що вони дуже неоднорідні щодо вимірів і застосовуваних ними параметрів навчання. Тому в таких дослідженнях узагальнені загальні вимірювання змінних, що відображають результати навчання в наявних емпіричних дослідженнях. Це сприяє знаходженню спільної мови між дослідниками для опису ефективності шляхом загального розуміння різноманітних результатів навчання. Конкретна теоретична точка зору, котру дослідники і практики застосовують для навчання з використанням цифрових засобів масової інформації, може вплинути на те, як вони проєктують освітні онлайн-середовища, як вони використовують відповідні зміни і як вони вимірюють результати навчання.

Досвід свідчить, що у цифровій освіті здобувачі рідко відвідують освітні установи і всю роботу виконують вдома. Педагоги також дають їм завдання, що розв'язуються достатньо легко і відправляються через різні додатки або електронною поштою. Зараз онлайн-навчання поширюється всім світом і дає здобувачам освіти ще один сучасний досвід навчання за допомогою мобільних телефонів і комп'ютерів.

Методи навчання у вищій освіті за останні 20 років сильно змінилися. В той час, як одні освітні установи все ще залишаються прихильниками старої і традиційної освіти, інші установи використовують різні сучасні технології та сучасне системне обладнання. Також інформаційні технології неймовірно розширили змістову ресурсну базу даних. Тепер не потрібно ходити в шкільну університетську або міську бібліотеку, оскільки є такі пошукові системи, як Google, величезні цифрові енциклопедії, як Wikipedia, платформи відеоуроків і інструкцій, як Zoom, Google meet, Skipe, YouTube та ін. Студенти також можуть навчатися за допомогою цих джерел, і немає суттєвої необхідності відвідувати заклади вищої освіти. Онлайн-освіта створила безліч нових курсів і відкрила доступ до університетів дистанційно, тому частина студентів, скажімо за кордоном, до прикладу в Німеччині, зареєструвалися в академічних установах тільки через такі курси.

Розробляються нові методи навчання, а місце традиційної освіти займають цифрові комунікації та інформаційні технології. Така величезна різноманітність нової інформації і технологій збільшила доступність освіти для решти світу.

Цифрові технології вносять багато змін у систему освіти. Вони допомагають вчителям і викладачам скоротити паперову роботу, всі вправи і звіти здобувачів освіти переносяться на комп'ютери, ноутбуки, і в цифровому світі не потрібні друковані копії, а всі роботи і оцінки завжди можуть бути надані в друкованому вигляді за запитом. Ці технології дозволили студентам працювати у віртуальних групах, де вони обговорюють свої проекти з колегами за допомогою багатьох додатків, таких як Google Classroom, Zoom, Google Meet і т. д. На думку деяких учених, згодом може відпасти необхідність проводити лекції в офлайн режимі. Форма цифрового формату поліпшить онлайн-лекції, і кожний студент одержить свої матеріали з Інтернету.

В умовах загальнонаціональних заходів самоізоляції школи і університети залежать від методів онлайн-навчання, щоб забезпечити неперервність освіти. Багато закладів освіти використовують наявні програми, проводять заняття через Google Hangouts або Zoom, а також відправляють інтерактивні робочі листи і відеоуроки для навчання.

Цифрові освітні системи вносять гідний вклад у навчання. Серед адміністрацій соціальних мереж Facebook нині є найвідомішими завдяки тематичному спілкуванню зі знайомими і незнайомими людьми. Вплив використання Facebook на студентів дуже ефективний. Машинне навчання змушує студентів знаходити корисні дані для вирішення проблеми. Онлайн-напрями в соціальних мережах залучають велику кількість учасників і використовуються як методи для самих різноманітних заходів.

Цифрова освіта вже поширюється через соціальні мережі. Процедури цифрового навчання – це нові методи, що демонструють використання інновацій з метою поліпшення характеру освіти і залучення учнів до процедури навчання. Є значна кількість цифрових технологій, включаючи проблемне навчання, проєктне навчання, цифрові історії, онлайн середовища навчання, інтегровані в технології стратегії навчання, розвивальні ігри та автентичне навчання.

Хоча нині інтернет-навчання є найбільш сприятливим механізмом здійснення освітньої діяльності, в зв'язку з тимчасовим припиненням функціонування традиційних освітніх установ, воно висвітлює деяку нерівність у системі освіти. Певна частина здобувачів освіти не вчиться. Деякі заклади освіти використовують найпростіші інтернет-додатки на зразок Viber, WhatsApp і електронну пошту для зв'язків зі здобувачами освіти.

На що треба звернути увагу в умовах самоізоляції:

1) здоров'я викладачів, студентів і учнів. Необхідно розуміти, що проста заміна контактних годин онлайн-лекціями і семінарами може позначитися на здоров'ї учасників освітнього процесу, якщо не буде балансу активної діяльності і діяльності в мережі Інтернет.

2) емоційне здоров'я учасників освітнього процесу. Новини про поширення і вплив коронавірусу, захворювання, смерті людей можуть бути тривожним і дезорієнтуючим фактором для учасників освітнього процесу.

3) доступ до пристроїв. Здобувачі освіти частіше мають доступ до смартфонів, ніж до ноутбуків. У зв'язку з цим є суттєва різниця в можливостях серед студентів або учнів: хтось може повноцінно користуватися всім функціоналом онлайн-платформ, а хтось – бути лише спостерігачем і слухачем.

Очевидно, що необхідно шукати рішення і альтернативні ресурси для подолання такої нерівності на рівні держави.

4) управління доступом до IT-інфраструктури. В деяких місцях може виникнути проблема одночасного підключення всіх учнів або студентів, і варто також контролювати доступ до IT-інфраструктури, щоб забезпечити гарний доступ для всіх. Ця проблема актуальна для українського простору, де багато важкодоступних і віддалених населених пунктів, що не мають мережних комунікацій.

Підводячи підсумки, наголосимо, що цифровізація освіти – процес настільки необхідний, як і неминучий. Але при переході до цифрового навчання дуже важливо зберегти наявне «аналогове» багатство, що складає фундамент класичної системи освіти. Випускникам освітніх закладів у подальшому знадобляться не лише цифрові компетенції, а й фундаментальні знання та навички критичного мислення, оскільки в житті не все буде «онлайн».

Що стосується подальших досліджень у цій сфері, то зусилля варто спрямовувати на таке:

1. Створення, тестування та впровадження навчально-методичних матеріалів із застосуванням технологій машинного навчання, штучного інтелекту та ін.

2. Розвиток онлайн-навчання. Поступова відмова від паперових носіїв інформації.

3. Розроблення нових систем управління навчанням (СУН). У дистанційній освіті СУН – це програми щодо адміністрування та контролю за навчальними курсами. Такі додатки забезпечують рівний і вільний доступ здобувачів освіти до знань, а також гнучкість навчання.

4. Обов'язкове підвищення ключових компетенцій і компетентності педагогів у сфері цифрових технологій.

Усе вище висловлене дає можливість безумовно стверджувати, що цифровізація як сучасний феномен у розвитку суспільства здійснює суттєвий вплив на педагогічні аспекти традиційної освіти.

Література

1. Биков В.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань / В.Ю.Биков, О.Ю.Буров // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Вип. 55. – Київ-Вінниця: ТОВ «Друк+», 2020. – С.11-21.
2. Гуржій А.М. Цифровий навчальний контент для системи відкритої освіти / А.М.Гуржій, О.Г.Глазунова, Т.В.Волошина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Вип. 55. – Київ-Вінниця: ТОВ «Друк+», 2020. – С.22-30.
3. Mulder A. The University as a Community in the Digital age. Plases of Engagement / A.Mulder. – Amsterdam University press. 2018. – 160 P.
4. Овчарук О.В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти / О.В.Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006, – №1. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/292/278>
5. Пінчук О.П. Цифрові засоби підтримки міжпредметної навчальної діяльності школярів і розвитку професійних компетентностей учителів / О.П.Пінчук, О.М. Соколькова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Вип. 55. – Київ-Вінниця: ТОВ «Друк+», 2020. – С.11-21.
6. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія / [колектив авторів]; за ред. В.Ю.Бикова, О.П.Пінчук. – Київ : ФОП Ямчинський О.В. – 2019. – 384 с.

References

1. Bykov V.Yu. Tsyfrove navchalne seredovyshe: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan / V.Yu.Bykov, O.Yu.Burov // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 55. – Kyiv-Vinnytsia: TOV «Druk+», 2020. – S.11-21.
2. Hurzhii A.M. Tsyfrovyi navchalnyi kontent dlia systemy vidkrytoi osvity / A.M.Hurzhii, O.H.Hlazunova, T.V.Voloshyna // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 55. – Kyiv-Vinnytsia: TOV «Druk+», 2020. – S.22-30.
3. Mulder A. The University as a Community in the Digital age. Plases of Engagement / A.Mulder. – Amsterdam University press. 2018. – 160 P.
4. Ovcharuk O.V. Kontseptualni pidkhody do zastosuvannia tekhnolohii vidkrytoi osvity ta dystantsiinoho navchannia u zarubizhnykh krainakh ta yikh rol u protsesakh modernizatsii osvity / O.V.Ovcharuk // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2006, – #1. – Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/292/278>
5. Pinchuk O.P. Tsyfrovi zasoby pidtrymky mizhpredmetnoi navchalnoi diialnosti shkoliariv i rozvytku profesiynykh kompetentnostei uchyteliv / O.P.Pinchuk, O.M. Sokolvak // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 55. – Kyiv-Vinnytsia: TOV «Druk+», 2020. – S.11-21.
6. Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh osvitnikh seredovyshech: kolektyvna monohrafiia / [kolektyv avtoriv]; za red. V.Yu.Bykova, O.P.Pinchuk. – Kyiv : FOP Yamchynskiy O.V. – 2019. – 384 s.

УДК 373.3.015.311:165

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-13-18

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Подуфалов А. І., orcid.org/0000-0001-7081-0197

У статті описані методичні шляхи розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Пізнавальний інтерес – провідний мотив навчальної діяльності учня і складова такого особистісного феномену, як культура розумової праці. В учнів одного віку пізнавальний інтерес може мати різний рівень свого розвитку і різні форми прояву. Рівень розвитку пізнавального інтересу безпосередньо впливає на процес засвоєння нових знань і на характер оволодіння навчальними навиками. Ми виділяємо чотири рівні розвитку пізнавального інтересу молодших школярів: елементарний (знання фактів про щось), репродуктивно-пошуковий (уміння відтворювати знання фактів в процесі пошукової діяльності з власної ініціативи, оперувати наявними знаннями, здатність до простої аналітичної діяльності); аналітико-синтетичний (на цьому рівні молодші школярі демонструють здатність виявляти закономірності в зв'язках між об'єктами довколишнього світу, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ, планувати власну пошукову діяльність з опорою на те, що зацікавило); рівень суджень і оцінок (на цьому рівні дитина спроможна формулювати власну думку

про об'єкт свого пізнання, вдосконалювати наявні вміння і навички, а також набувати нових; осмислювати власну пізнавальну діяльність, виявляти творчий підхід).

Розглядаючи пізнавальний інтерес як складову культури розумової праці учня, ми виокремлюємо такі його параметри як стійкість, локалізованість і усвідомленість. Тобто пізнавальний інтерес може бути ситуативним, а може бути стабільним, локалізованість цього інтересу може бути вузькою, а може бути широкою і виходити за межі конкретного навчального предмета чи заняття. Своєю чергою усвідомлений дитиною власний пізнавальний інтерес стає рушійною силою інтелектуальної діяльності. Саме широкий, усвідомлений і стабільний пізнавальний інтерес стає основою формування культури розумової праці учня. Цей процес дістає свій подальший розвиток в діяльності, яка має практичну спрямованість і дозволяє дитині виходити в проблемну ситуацію, що надає можливість здобувати, синтезувати, комбінувати й використовувати вже наявні знання і відкриватися новому інтелектуальному довідку. Методичними шляхами формування пізнавального інтересу молодших школярів вважаємо: створення ситуації успіху для кожного учня, організація дружньої і конструктивної комунікації між всіма учасниками освітнього процесу; моделювання позитивного емоційного фону навчальних занять, рефлексія навчальної діяльності наприкінці кожного заняття, створення можливостей для прояву творчої ініціативи кожної дитини.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності, інтелектуальна праця, творча ініціатива, рефлексія навчальної діяльності, дослідження, ситуація успіху.

COGNITIVE INTEREST AS THE BASIS OF THE MENTAL LABOUR CULTURE FORMATION OF JUNIOR PUPILS

Podufalov A. I.

The article describes the methodological ways of developing the cognitive interest of junior schoolchildren. Cognitive interest is considered to be the leading motive of pupils' academic activity and personal part of such a phenomenon as culture of mental labor. It is discovered that children of the same age may demonstrate cognitive interest in different levels of development and different forms of manifestation. Therefore, the level of development of cognitive interest directly affects the learning process and the nature of mastering new skills.

It has been distinguished four levels of cognitive interest development for junior schoolchildren: elementary (knowledge of facts about something), reproductive-search (ability to reproduce knowledge of facts in the process of search activity on one's own initiative, to operate with available knowledge, ability to simple analytical activity); analytical-synthetic (at this level, pupils demonstrate the ability to identify patterns in the relationships between objects of the world, to identify essential features of objects and phenomena, to plan their own search activities based on what is of interest); level of judgments and assessments (at this level the child is able to formulate their own opinion about the object of their knowledge, improve existing skills and abilities, as well as acquire new ones; comprehend their own cognitive activity, show a creative approach).

Considering cognitive interest as a component of mental labor culture it has been distinguished such parameters as: stability, localization and awareness. It means cognitive interest can be situational or can be stable, the localization of this interest can be narrow, and can be broad and go beyond a particular subject or occupation.

It has been proved that broad, conscious and stable cognitive interest becomes the basis for the formation of pupils' culture of mental labor. This process gets its further development in activities that have a practical focus and allow the child to enter a problematic situation, which provides an opportunity to acquire, synthesize, combine and use existing knowledge and open up to new intellectual experience.

Such methodical ways of cognitive interest forming have been discovered, as: creating a situation of success for each pupil, the organization of friendly and constructive communication between all participants in the educational process; modeling of a positive emotional background of educational classes, reflection of educational activity at the end of each lesson, creation of opportunities for manifestation of creative initiative of each child.

Keywords: *motivation of educational activity, intellectual work, creative initiative, reflection of educational activity, research, situation of success.*

В умовах пандемії COVID-19 дистанційне навчання стало основною формою навчальної взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу. Можливо, така ситуація зберігатиметься ще декілька років. Але цілком очевидним виявився той факт, що система освіти фактично була не готова до нового формату функціонування ні з технічного, ні з методичного боку. Частина дітей та студентів змушені були навчатися самотужки і дистанційно без взаємодії з педагогами і однокласниками, виконуючи завдання за підручником, частина школярів і студентів працювали дистанційно, зазнаючи постійних стресів і перевтоми від постійного перебування перед екранами комп'ютерів, планшетів і смартфонів. Деякі учні взагалі відмовлялися навчатися в новому, невідомому і незрозумілому для них форматі, або змушені були робити перерву у своїй освіті через відсутність відповідного технічного устаткування вдома чи неможливості організувати навчальне місце для онлайн-занять. Багато хто з педагогів перевели свої заняття у формат онлайн-формату без урахування психолого-педагогічних особливостей учнів і студентів – і цим самим спровокували зниження навчальної мотивації учнів і наростання емоційного дискомфорту в усіх учасників освітнього процесу. Усі ці дані ми взяли з відкритих інтернет-джерел, постів у соцмережах, повідомлень інформаційних агенцій. Ситуація, що склалася, попри певний песимістичний контекст, акцентує увагу дослідників на конкретних

проблемах, пов'язаних із дистанційною освітою (навчальна мотивація в умовах дистанційної взаємодії, формування навиків самостійної роботи учня з навчальним матеріалом, урахування психологічних особливостей і різних когнітивних стилів учнів та студентів, підвищення цифрової грамотності та методологічної компетентності педагогів), а також актуалізує питання розвитку культури розумової праці тих, хто навчається.

Культура розумової праці являє собою складний психолого-педагогічний феномен, свого роду властивість людської особистості, що характеризує рівень розвитку її інтелектуальних, пізнавальних, дослідницьких і організаційних якостей, котрі забезпечують раціональність і високу продуктивність розумової діяльності. Саме такого визначення дотримується більшість сучасних дослідників цього явища, і очевидним є те, що воно визначає рівень набутих здатностей і спроможностей людини [4].

Формування культури розумової праці виявляється надзвичайно важливим вже на початковому етапі здобування освіти – адже кожен школяр має від самого початку навчання в школі розробити власні алгоритми роботи з теоретичним матеріалом і розв'язання практичних завдань. Такого роду раціоналізація власної розумової праці сприятиме успішності в навчанні, забезпечуватиме дитину від емоційних та інтелектуальних перевантажень, орієнтуватиме на саморозвиток і самореалізацію в освітньому процесі. Нажаль, в сучасних умовах на цю важливу якість фактично не звертають уваги, хоча більшість учителів щиро прагне виплекати якомога більше успішних учнів.

Культура розумової праці не може виникнути нізвідки, лише в результаті виховних впливів учителя. Ґрунт, на якому виростає здатність раціоналізувати власну інтелектуальну активність, стає пізнавальний інтерес дитини. Адже саме від наявності зацікавленості в предметі вивчення залежить активність дитини і подальший її рух на шляху пізнання. Тому вважаємо, що від початку навчання дитини в школі зусилля педагогів мають бути спрямовані, щонайперше, на розвиток пізнавальних інтересів як провідних мотивів учіння і основи подальшого становлення інтелектуальної культури особистості.

Мета статті – охарактеризувати прояви пізнавального інтересу молодшого школяра в освітньому процесі і визначити методичні шляхи його формування в контексті розвитку культури розумової праці учнів.

Проблема інтересу завжди перебувала в центрі уваги педагогічної і психологічної науки, але до сьогодні в науковій літературі немає спільної думки у визначенні самого поняття «інтерес», воно виявляється доволі розмитим і вживається в різних значеннях. Розвиток пізнавального інтересу в навчанні має доволі давню історію: ще в епоху Відродження філософами висловлювалися думки про стимулююче значення для навчання живої дитячої цікавості і природної допитливості. У роботах Я.А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребеля, С. Русової та ін. підкреслено роль вихователя у розвитку дитячих інтересів. Дослідники ХХ століття (Н. Морозова, С. Крягжде та ін.) відзначають, що передумови розвитку окремих компонентів інтересу на найнижчих рівнях обумовлені генетичною природною базою людини [1; 2]. Зокрема, інтерес виникає на основі такої вродженої властивості, як орієнтовний або дослідний рефлекс. І. Павлов свого часу слушно зауважив із цього приводу, що «і ми, і тварини при найменшому коливанні довколишнього середовища встановлюємо відповідний рецепторний апарат у напрямку до агенту цього коливання» [6, с.27]. При цьому автор підкреслює, що більш високий рівень розвитку інтересу можливий лише в результаті повторення певних ситуацій, діяльності при позитивному підкріпленні. Різні підходи до пояснення суті інтересу стали причиною формулювання різних визначень самого поняття. До найбільш загальних підходів стосовно терміну «інтерес» відносимо: розуміння інтересу як вибіркової спрямованості людини (Т. Рибо, С. Рубінштейн, Г. Щукіна); вивчення інтересу як прояву інтелектуальної та емоційної активності (Е. Стронг, С. Рубінштейн); трактування інтересу як структури, що складається з потреб (Ш. Бюлер); розуміння інтересу як вибіркового ставлення людини до фактів, явищ об'єктивного світу (В. Мясичев, В. Іванов, О. Бодальов, К. Ізард); розуміння інтересу як умови розвитку нахилів та здібностей людини (А. Ковальов, О. Савенков). Незважаючи на доволі різні визначення інтересу, існує одне загальне положення, що поділяє більшість авторів, – інтерес – це стимул вибіркової особистісної активності стосовно певних галузей дійсності.

У ракурсі нашого дослідження продуктивним видається визначення Г. Щукіної: «інтерес – найважливіший стимул будь-якої діяльності, його можна вважати початковою формою суб'єктивних проявів, оскільки він зумовлює характер і спрямованість діяльності» [9].

Інтерес як найбільш значущий мотив навчання свого часу досліджували Л. Божович, Б. Додонов, О. Леонтьєв, Н. Морозова, С.Рубінштейн, Л. Славина та ін. Педагогічна психологія характеризує пізнавальний інтерес учня як спрямування особистісної активності на самостійний пошук знань і способів здобування цих знань. Пізнавальний інтерес, за твердженням психологів, може досягати такого рівня розвитку, коли він уже не задовольняється безпосереднім розширенням і поглибленням знань про предмет, а викликає прагнення працювати з цими знаннями, аналізувати, узагальнювати й систематизувати їх. Пізнавальний інтерес створює найбільш сприятливі умови для формування та розвитку нового стилю розумової діяльності, прояву творчої індивідуальності, здібностей, обдарування [8].

У навчанні пізнавальний інтерес розглядається як мета (пізнавальна спрямованість, активність), як засіб навчання (мотив) і як результат (глибокий і стійкий інтерес активізує процес самоосвіти і самовиховання) [3].

Розвиток пізнавального інтересу не є автономним процесом, він завжди обумовлюється соціальним оточенням, активністю самої особистості, її позицією, змістом і характером діяльності дитини і дорослих та однолітків, які її оточують, педагогічними умовами процесу навчання, а також характеристиками об'єкта інтересу. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів як складного особистісного утворення відбувається поступово в діяльності, що має практичну спрямованість, дозволяє дитині входити в проблемну ситуацію, впливаючи на її інтелект, емоційно-вольову сферу, на почуття, бажання, поведінку.

На основі узагальнення найбільш поширених підходів до визначення й психолого-педагогічних характеристик пізнавального інтересу ми виокремлюємо чотири рівні його розвитку, що безпосередньо впливають на процес засвоєння нових знань і на характер оволодіння навчальними навиками. Перший рівень – елементарний (знання фактів про щось), другий – репродуктивно-пошуковий (уміння відтворювати знання фактів в процесі пошукової діяльності з власної ініціативи, оперувати наявними знаннями, здатність до простої аналітичної діяльності); третій – аналітико-синтетичний (на цьому рівні молодші школярі демонструють здатність виявляти закономірності в зв'язках між об'єктами довколишнього світу, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ, планувати власну пошукову діяльність з опорою на те, що зацікавило); найвищий рівень розвитку пізнавального інтересу – рівень суджень і оцінок (коли дитина спроможна формулювати власну думку про об'єкт свого пізнання, вдосконалювати наявні вміння і навиками, а також набувати нових; осмислювати власну пізнавальну діяльність, виявляти творчий підхід).

Дослідники з метою діагностики і відстеження динаміки розвитку пізнавального інтересу виокремлюють такі ознаки його прояву як стійкість, локалізованість і усвідомленість. Тобто пізнавальний інтерес може бути ситуативним, а може бути стабільним, локалізованість цього інтересу може бути вузькою, а може бути широкою і виходити за межі конкретного навчального предмета чи заняття. Своєю чергою усвідомлений дитиною власний пізнавальний інтерес стає рушійною силою інтелектуальної діяльності і ядром, навколо якого починає формуватися культура розумової праці особистості.

Стійкість пізнавальних інтересів учнів не є однаковою завжди. Інтерес до навчання може бути ситуативним, викликаним змодельованою вчителем чи спонтанно виниклою ситуацією, і зникнути разом із обставиною, що породила ситуацію (демонстрація ефектного досліду, вражаюча емоційна розповідь учителя, цікавий фільм тощо). Пізнавальний інтерес може бути відносно стійким і пов'язаним з певним контекстом (скажімо, учневі подобаються фільми, книги, ігри про піратів і пошук скарбів, відповідно в змісті шкільної освіти все, пов'язане з тематикою піратства, викликатиме в дитини емоційний відгук і відносно стійкий інтерес). Найвищий рівень прояву стійкості пізнавального інтересу – його стабільність. У цьому випадку внутрішня мотивація до навчальної діяльності переважає зовнішню, і учень навчається з охотою навіть всупереч несприятливим зовнішнім стимулам.

Локалізація пізнавального інтересу також може бути різною. Більшість учнів початкової школи виявляє аморфну локалізацію пізнавального інтересу. Такі учні не уважні на уроках, часто відволікаються. Інтерес до навчання у них вимагає спонукань ззовні. Інша частина учнів має широку локалізацію інтересів, при чому до багатьох галузей знань. Ця категорія школярів спроможна до здобування знань з різних джерел, в тому числі за межами уроку (але таких дітей все таки меншість). Дослідники виділяють також і групу школярів з чітко локалізованими пізнавальними інтересами, зосередженими переважно на одному предметі вивчення (це може бути пов'язане з певною сімейною історією, хобі, захопленням, з роботою батьків).

Не менш важливим параметром інтересу до пізнання є усвідомленість. Усвідомлення мотиву завжди пов'язане з більш сильним впливом його на діяльність. Усвідомлений дитиною пізнавальний інтерес може виявлятися по-різному. Зокрема, спостерігаючи за характером діяльності учнів і їхніми емоційними реакціями на різних етапах уроку можемо одразу виокремити групу дітей зі стійкими і широко локалізованими інтересами: вони виявляють активність, самостійність, ініціативність; уміння самостійно розв'язувати пізнавальні завдання, знаходити вихід з проблемних ситуацій, використовують різні способи досягнення цілей; мають підвищений інтерес до теоретичних знань; демонструють позитивне емоційне ставлення до навчання (почуття подиву, інтелектуальної радості, успіху); не бояться ставити питання вчителю і однокласникам з теми вивчення; виявляють емоційну реакцію на дзвінок з уроку (почуття жалю). Усвідомленість інтересів виявляється через прагнення учня брати участь в діяльності, обговоренні заявлених на уроці питань, бажанні висловити свою точку зору, надати доповнення; у вільному оперуванні набутими науковими знаннями; у прагненні поділитися з іншими (однокласниками, батьками, вчителем).

У позаурочний час такі діти виявляють прагнення до виконання завдань творчого характеру; прояви пізнавальної активності на перервах, по завершенню уроків; з власного бажання відвідують додаткові заняття, факультативи; коло їхніх інтересів вибірково і чітко спрямоване (конкретний вибір книжок, фільмів,

відвідування гуртків, секцій в закладах додаткової освіти, самостійне поповнення знань з різних джерел тощо).

Як показують психолого-педагогічні дослідження, інтереси молодших школярів характеризуються сильно вираженим емоційним ставленням до того, що особливо яскраво, ефектно розкрито в змісті знань. Широта інтересів молодших школярів проявляється в тому, що їх цікавлять багато явищ довколишнього світу: явища природи, події суспільного життя, історичні факти, спостереження за допомогою вчителя над словом, практичні дії з рослинами, тваринами в позаурочний час, ігри на сюжети улюблених книг і фільмів.

Вузькість, низька стійкість, неусвідомленість пізнавального інтересу виявляється в тому, що протягом майже всього періоду початкового навчання ці інтереси є винятково емпіричними, мають епізодичний характер (навчання може швидко набриднути, викликає втому, згасання природної дитячої допитливості). Діти самі по собі не можуть довго підтримувати навчальну діяльність, часто не можуть пояснити, що і чому їм подобається в конкретному навчальному предметі. Характерна спрямованість на окремі сторони навчання, орієнтація школяра на результат навчання (відповідь в задачі, оцінка в щоденнику), а не на способи діяльності. Через це пізнавальні інтереси в молодшому шкільному віці не набувають дієвої мотиваційної функції і не відіграють істотної ролі в структурі мотивів навчання молодшого школяра. Дослідження М. Матюхіної підтверджують, що навчально-пізнавальна мотивація становить менше 22% в системі навчальних мотивів молодших школярів. Як наслідок, у школярів до третього-четвертого класу позитивне ставлення до навчання і відповідальність знижуються, навчання втрачає свою емоційну привабливість, що констатується психологічними дослідженнями різних років [5; 7].

Підсумовуючи сказане, можемо стверджувати, що без відповідної організації процесу навчання в початковій школі неможливий розвиток пізнавального інтересу учнів, який безпосередньо визначає характер, інтенсивність і продуктивність освітнього процесу. Тому нижче спробуємо охарактеризувати найбільш оптимальні методичні шляхи стимулювання і розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

Для цього маємо щонайперше сформулювати вихідні позиції педагогічної діяльності, які стосуватимуться: врахування загальнопсихологічних тенденцій розвитку пізнавального інтересу в навчанні; визначення стратегії моніторингу і діагностики розвитку пізнавального інтересу різних категорій учнів; урахування індивідуальних особливостей, темпераменту і стилю когнітивної діяльності учнів [1].

На основі експериментально підтверджених Г. Щукіною та Л. Сапуновою даних, можемо визначити загальний алгоритм розвитку пізнавальних інтересів.

Навчальна діяльність має рухатись від інтересу, прив'язаного до певної ситуації, до зовнішніх стимулів – до інтересу більш вільного, незалежного повністю від зовнішніх обставин, інтересу, що стимулюється внутрішніми потребами самої дитини. 2. У роботі зі школярами маємо йти від інтересів аморфних, дифузних, розпорочених у різних контекстах зацікавленості дитини до формування інтересів вибіркового, диференційованого. 3. У навчальній діяльності ідемо від поверхневої ситуативної цікавості, до більш стійких, постійних і стабільних інтересів через вивчення проявів різних сторін довколишньої дійсності, через занурення в глибокі теоретичні основи явищ, у причиново-наслідкові зв'язки між явищами і подіями [9].

Такого роду алгоритми допомагають обрати конкретні дидактичні методи і прийоми, доцільні на уроках різних типів, при вивченні певних тематичних розділів і предметних циклів. З огляду на сказане виокремлюємо такі етапи формування пізнавального інтересу молодших школярів: 1) Мотиваційний; 2) Навчальний; 3) Діяльнісний.

Мотиваційний етап спрямовується на активізацію прагнення дитини дізнатися історію предмета чи явища (Як виник алфавіт? Якими були перші книги?), на стимулювання пошуку інформації в різних джерелах (книгах, довідникових виданнях, інтернет-ресурсах). На цьому етапі вчитель має розв'язати такі завдання: збагачення емоційної сфери дитини яскравими враженнями про предмет вивчення, моделювання проблемної ситуації в навчанні, яка спонукатиме до пошукової активності, демонстрація способів розв'язання проблеми і створення позитивного емоційного фону переживання задоволеності від отриманих результатів діяльності. На цьому етапі дорослий виступає носієм знань і досвіду і організатором зовнішніх стимулів розвитку пізнавального інтересу.

Навчальний етап передбачає спільну участь дитини з педагогом в освітній діяльності і спрямований на розв'язання таких завдань: стимулювання потреби в самостійному пізнанні світу, предметів і явищ, в оперуванні різними інструментами пізнання (спостереження, експериментування, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація); розвиток умінь і навиків самостійного пошуку способів здобування інформації, розв'язання проблемних ситуацій.

Діяльнісний етап спрямований на організацію самостійної діяльності учнів на уроках і в позанавчальний час, що передбачає розв'язання таких конкретних завдань: заохочення активності дітей, які виявляють вибірково і стійкі пізнавальні інтереси до конкретного предмету чи явища; надання допомоги дитині в розробці власних алгоритмів пошуку розв'язання навчальних проблем; спрямування самостійної діяльності

учнів у сфері вивчення того предмету чи явища, до якого спостерігається стійкий інтерес – в такий спосіб формується вибіркова локалізованість пізнавальних інтересів і настанова на концентрацію усіх інтелектуальних потенцій учня на конкретних цілях навчальної діяльності, а через це – усвідомленість інтересу і своїх власних освітніх потреб і прагнень.

Вважаємо, що спільними для всіх етапів формування розвиненого і стійкого пізнавального інтересу учнів мають бути такі дидактичні прийоми як: створення ситуації успіху для кожного учня, організація дружньої і конструктивної комунікації між всіма учасниками освітнього процесу; моделювання позитивного емоційного фону навчальних занять, рефлексія навчальної діяльності наприкінці кожного заняття, створення можливостей для прояву творчої ініціативи кожної дитини.

Висновки. Усвідомлений дитиною власний пізнавальний інтерес перетворюється на рушійну силу інтелектуальної діяльності. Саме широкий, усвідомлений і стабільний пізнавальний інтерес стає основою формування культури розумової праці учня. Цей процес дістає свій подальший розвиток у діяльності, яка має практичну спрямованість і дозволяє дитині входити в проблемну ситуацію, що надає можливість здобувати, синтезувати, комбінувати й використовувати вже наявні знання і відкриватися новому інтелектуальному досвіду. Побудована за описаними нами етапами робота щодо формування пізнавального інтересу як основи культури розумової праці учня ще потребує експериментальної перевірки і деталізації, уточнення і корекції. Саме це і стане напрямом наших подальших досліджень.

Література

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. К. : Віпол, 2008. 200 с.
2. Волошина В., Лохвицька Л. До школи зі стійкими пізнавальними інтересами. Початкова школа. 2003. № 4. С. 5 -7.
3. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
4. Давидюк М.О., Подуфалов А.І. Дидактичні прийоми формування культури розумової праці молодших школярів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Випуск 54. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2019. С.14-18.
5. Матюхіна М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
6. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М., 1949. 263 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=453873>
7. Сапунова Л. Развитие познавательной активности учнів початкових класів у навчальному процесі. Таврійський вісник освіти. №1. 2013. С. 11-15.
8. Стельмах Н. В. Умови розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-49. С. 183-190.
9. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 203с. URL.: <https://gigabaza.ru/doc/68595.html>

References

1. Bibik N.M. Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv. K. : Vipol, 2008. 200 s.
2. Voloshyna V., Lohvytska L. Do shkoly zi stiikymy piznavalnymy interesamy. Pochatkova shkola. 2003. # 4. S. 5 -7.
3. Haluziak V.M. Pedagogika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
4. Davydiuk M.O., Podufalov A.I. Dydaktychni priyomy formuvannia kultury rozumovoi pratsi molodshykh shkoliariv. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vypusk 54. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2019. S.14-18.
5. Matyuhina M.V. Motivaciya uchenija mladshih shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1984. 144 s.
6. Pavlov I.P. Izbrannye trudy po fiziologii vysshej nervnoj dejatel'nosti. M., 1949. 263 s. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=453873>
7. Sapunova L. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovykh klasiv u navchalnomu protsesi. Tavriiskyi visnyk osvity. #1. 2013. S. 11-15.
8. Stelmakh N. V. Umovy rozvytku piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv. Problemy sovremennoho pedahohycheskoho obrazovanyia. 2015. # 48-49. S. 183-190.
9. Shhukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashhihsja. M.: Pedagogika, 1988. 203s. URL.: <https://gigabaza.ru/doc/68595.html>

УДК 378.132:37.036(043.3)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-18-24

ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Брилін Б. А., orcid.org/0000-0002-9130-1364

Бриліна В. Л., orcid.org/0000-0002-1167-6888

У статті розглянуто різні інтерпретації сутності понять «вільний час», «дозвіллева діяльність» у філософських, психолого-педагогічних та музикознавчих наукових дослідженнях. Виявлено деякі підходи до інтегрування цих понять в теорію педагогіки та методику музичного виховання учнівської молоді в умовах творчої дозвіллевої діяльності.

Ключові слова: вільний час, дозвіллева діяльність, методи та прийоми, організація дозвілля, учнівська молодь.

PEDAGOGICAL DIRECTION OF THE STUDENTS YOUTH MUSICAL LEISURE TIME ACTIVITY ORGANIZING

Brylin B. A., Brylina V. L.

Various interpretations of the ideas of free time and leisure in modern scientific researches are considered. Some approaches to these ideas' integration into pedagogical theory and musical education of school children are brought to light. The authors state that the problem of usage musical art in leisure-time organizing process is conditioned by the life itself: on the one hand, it is determined by the youth culture formation process, on the other hand, by the peculiarities of the national pedagogical system formation. Everybody who is willing to study musical art thoroughly and devote his/her leisure time to this kind of activity, may be facing plenty of difficulties. The reasons for it are – the low level of material and methodological facilities, the significant weakening of the modern leisure time educational institutions system, the shortening of the creative associations spectrum, the intensive development of the elite educational institutions, the Internet, the mobile phones. All these issues prevent the significant quantity of students from development and improvement of their creative aptitudes, gifts and talents. Leisure time is regarded as a special social model of both an individual's way of living and his/her life quality, where his/her cultural needs factor is determined by the free choice of activity. The activity choice diversity corresponds with the needs of the concerned groups, members of which express their identity and connection with general artistic values. Musical leisure time is considered as free time which is used by a personality for communication with musical art corresponding to his/her interests and needs which, in its turn, are based on the musical artistic development.

Keywords: leisure time, leisure time activity, methods and techniques, leisure time organizing, student youth.

На сучасному етапі гуманізації освіти актуальною проблемою є активізація інтелектуальних і творчих можливостей підростаючого покоління, для розвитку якого суттєва роль належить музичному мистецтву, що збагачує духовний світ, діє на механізми формування естетичної свідомої особистості.

За останні роки в Україні відбуваються зміни в системі ціннісних орієнтацій молоді людини, відхід від традиційних морально-естетичних норм, що найбільш гостро проявляється у сфері дозвілля учнівської молоді, яка прагне самореалізуватись, займаючись улюбленою справою у свій вільний час.

Зважаючи на те, що дозвіллева діяльність може бути як сферою розвитку людських можливостей, так і джерелом асоціальної поведінки індивіда, важливо спрямовувати означений вид діяльності на формування творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, жити і творити за законами краси. Оскільки серед художніх уподобань учнівської молоді у вільний час одне з перших місць, – підкреслює С.Чугунова, – посідає музика, цілком закономірно, що музичному дозвіллю в цьому контексті надається пріоритетна роль як специфічному виду естетичної діяльності, що проходить в умовах вільного часу, носить добровільний, невимушений характер та створює передумови для вибору музичних занять відповідно до особистісних потреб та смакових уявлень. Для більш ефективної організації музично-дозвіллевої діяльності учнівської молоді потрібен кваліфікований вчитель-організатор, який вільно володіє системою відповідних знань, умінь і навичок на рівні високих вимог сучасності [4, с. 5].

Результати аналізу наукових джерел показали, що сучасні форми дозвілля становлять інтелектуальний та емоційний резерв, при якому система естетичних уподобань особистості підтверджується його вмінням адекватно оцінювати власні художні якості. Проявляючись у результатах творчості, він відображає світоглядну суть, спонукає до самовдосконалення.

Соціологічні дослідження (Е.Беггеман, К.Дженкіз, В.Мецгер, Е.Шредер, Х. Шульц; Ю. Капустін, Ю. Плиска, О. Семашко, В. Цукерман, Ю. Фохт-Бабушкін та ін.) свідчать про протиріччя, які виникають між потребами до самостійної творчості молоді та учнів і традиційними формами організації музичного дозвілля.

Недостатньо висвітленими питаннями залишаються такі, як розроблення дидактичних положень про управління процесом музичної діяльності в умовах дозвілля; вивчення специфіки організації сучасних форм музичного дозвілля учнів. Педагогічна організація виховного процесу за наявності таких сучасних форм музичного дозвілля, як дискотека, рок-клуб, естрадні колективи, полягає в необхідності гуманістичного спрямування та наповнення різноманітними видами творчої діяльності з урахуванням того, що розгалуженість напрямків і стилів сучасної естрадної пісні породила інноваційність як у відтворенні, так і в її сприйманні. Надзвичайна привабливість самодіяльної творчості дала можливість уникнути жорстких виконавських канонів у музикуванні сьогодні.

Педагогічне керування музичним дозвіллям учнів вимагає задоволення потреб через використання комплексу таких функцій: творчої, пізнавальної, розважальної та спілкувальної. Важливість виховного процесу вимагає регулювання обміну музичною інформацією, яка допомагала б співвідносити особисті музичні потреби з колективними та закріплювала би найбільш значущі з них. Соціальна значущість проблеми, недостатня її розробка в педагогічній теорії і практиці зобов'язує розглянути теорію вільного часу та методи організації дозвіллевої діяльності учнівської молоді.

Мета статті полягає у визначенні основних педагогічних та методичних підходів у визначенні виховних можливостей вільного часу та дозвіллевої діяльності в процесі роботи з учнівською молоддю.

Науково обґрунтована організація вільного часу відображає інтереси суспільства з урахуванням бажань та нахилів особистості, яка володіє в усіх сферах життєдіяльності гарантійним мінімумом свого вільного часу, що потребує відповідного координування та широкого вивчення. Успіх досягається там, де взаємини особистості з соціальним середовищем опосередковуються індивідуальною свідомістю, а результат усієї сукупності взаємин, що складаються в масштабах суспільства, суб'єктивно відображається в тих чи тих формах проведення часу. Збільшення кількості вільного часу за рахунок удосконалення та покращання системи його використання залежить від освітнього рівня особистості, культурних традицій суспільства. Протягом вільного часу можуть реалізовуватися ті потреби, які неможливо задовільнити в робочий час. Зміст та ритм буття особистості все більше визначаються сферами діяльності, що знаходяться поза її роботою. Німецький учений Е.Шредер запевняє, що вільний час – це ще не повна свобода, а робочий час – не автоматичне примушування. Якщо часові дається визначення «вільний», то цим наголошується, що решта часу має силування характер дій, тому його не слід трактувати поза поняттям робочого часу, «прив'язаного ланцюгом до своєї протилежності» [8, с. 57]. Фактично робочий та вільний час – дві життєво важливі сфери, і якщо праця не приносить людині творчого задоволення, а є лише засобом існування, то вона може бути інтерпретована як альтернатива вільному часові. Таку позицію підтримують учені В.Біллербек, Д.Беггеман, В.Бужинські та ін.

Науковим працям учених Західної Європи бракує, однак, єдності аргументацій в питаннях управління вільним часом. Висувається теза, що заперечує принципи будь-якого впливу на сферу вільного часу, згідно з яким на особистість, котра поза роботою, не діють закони суспільного порядку; вона може розвиватися тільки будучи зовсім вільною. Інакше вільний час, якщо він стає джерелом цілеспрямованого впливу суспільно-політичної системи, втрачає свій змістовний сенс, що перетворює теорію вільного часу в центристський інструмент виховання (Г. Келлер, А. Лушенович). З важливою частиною педагогіки вільного часу В. Нарштант пов'язує глобальну мету будь-якого виховання, у процесі якого учень звільняється не тільки від педагогічної, а й від усіх суспільно зумовлених залежностей [6, с 20-21]. Соціологи Р. Данней та Д. Рісман заперечують виховні функції вільного часу та вважають, що форми його використання повинні бути суто індивідуальними, неповторними, нерегламентованими. Окрім розбіжностей в інтерпретації суспільної структури вільного часу і його функціонування продовжується дискусія про правомірність самого розуміння такого терміну: з одного боку, він недостатньо конкретний, з іншого – недостатньо абстрактний. Діапазон полярних думок сягає від повної відмови й ліквідації його як формальної категорії (Д. Бааке), обмеження його вживання (Д. Крамер, К. Тідеман), до обґрунтування нового тезису – «право на лень» (Ф. Гразанов).

Альтернатива, що намітилася в цій проблемі, вирішується не однозначно. Такі дослідники, як О. Михайл, Є. Сечі, М. Сікора, П. Фосс, котрі вивчають питання комплексних заходів впливу на учнів в умовах вільного часу, довели, що він не є абстрактним поняттям, відірваним від навколишньої дійсності, а визначається формою суспільного життя.

Вивчати структуру та суть вільного часу вітчизняні вчені почали в 20-х роках ХХ ст. Тоді ж був обстежений бюджет часу школярів задля організації їхнього навчально-виховного процесу та культурного відпочинку після школи. У другій половині 50-х років дослідники приділяли значну увагу вивченню проблеми робочого та позаробочого часу. Найбільш повно, із конкретними науковими даними ця проблема була представлена в працях Г.Зборовського, В.Патрушева, С.Петросяна, Г.Пруденського.

У 60-80-х роках плідно розробляли соціологічний аспект вільного часу В. Болгов, Л. Гордон, Б. Грушин, Є. Клопов, Г. Орлов. Вони відзначали, що вільний час набуває справжньої цінності лише тоді, коли особистість може розкрити себе, виявити свої природні здібності, повніше задовольнити естетичні потреби. Згідно з визначенням Б.Грушина, загальний бюджет часу дорослої людини поділяється на чотири основні частини: а) витрати, пов'язані з роботою на підприємстві; б) витрати на домашню працю та самообслуговування; в) час для сну, приймання їжі; г) вільний час [3, с. 392].

У 90-і роки минулого століття та на початку ХХІ століття до важливих компонентів вільного часу соціологи відносять чинники культурного споживання, самоосвіти (В. Тріодін, Е. Соколов) та сферу творчості (Ю. Дерябін, Г. Дмитрін, Ф. Мохов, Т. Погрешева). Над психолого-педагогічними основами використання вільного часу працювали І. Бех, Г. Євтеєва, В. Клібік. Педагогічні умови його організації в процесі виховної роботи з учнівською молоддю розглядали Л. Абакумова, Е. Богородська, Л. Бровчак, Л. Герасименко, В. Дружинін; естетичні можливості його реалізації вивчали Н. Андрієвська, Б. Нежинський, В. Петрушин, Т. Фурсенко, В. Черкасов та інші.

Беручи до уваги багатоаспектність підходів до цієї проблеми, варто зазначити, що вільний час зумовлює той рівень теоретичного узагальнення, на якому можлива координація досліджень із низки взаємодіючих між собою дисциплін – соціології, культурології, педагогіки, психології. Розкриваючи зміст та сутність указаних понять, потрібно визначити навчальну діяльність школярів як еквівалент робочому часу, іншу діяльність – як еквівалент вільному.

Педагогічні спостереження доводять, що учні не завжди можуть самостійно та раціонально розподілити свій вільний час, особливо, якщо їм бракує чітко виражених інтересів. Тому позашкільна сфера діяльності учнів знаходиться в певній залежності від об'єктивних умов навколишнього середовища, педагогічного впливу, родинних традицій. Увесь бюджет часу сучасного школяра поділяється на навчальний і позанавчальний. Позанавчальний час складається з потрібного й вільного. До навчального часу дослідники відносять усі види занять у школі (уроки, консультації, додаткові заняття), виконання домашнього завдання, підготовку до екзаменів тощо. До структури потрібного входить час, пов'язаний із суспільними обов'язками та з задоволенням побутових та фізіологічних потреб.

Отже, організація вільного часу учнівської молоді є цілеспрямованим процесом у межах формування її загальної культури. В основі цього процесу закладено принцип єдності свідомості й діяльності. Тому основними критеріями вільного часу визначені інформаційно-мотиваційний та практичний. Збагачення духовного потенціалу молоді передбачає його реалізацію в активній діяльності, результативність якої обумовлена комплексом педагогічних умов.

Вільний час, протягом якого школяр перебуває поза навчальним процесом, дає змогу йому культурно відпочивати, розважатися. Саме цю частину вільного часу вчителя відносять до позашкільної, дозвільної діяльності.

Дозвілля – це частина вільного часу, використання якого пов'язане з активним освоєнням культурних цінностей, розважальною діяльністю та фізичною активністю. Сумісна дозвільна діяльність на основі творчих інтересів орієнтує школяра на вільне експериментування. У стильових та структурних особливостях використання дозвілля закладені передумови диференціації педагогічного керівництва та поступового його переходу до самокерівництва, самоосвіти. Зміст культурних потреб та форм їхнього задоволення у сфері дозвілля – показник міри естетичного смаку школяра. Наявність розважальних, ігрових елементів модулює й певні цінності. Але прагнення до найповнішого самовираження в умовах спонтанної дозвільної діяльності потребує контролю ціннісних настанов свідомості. Нерозвиненість смаку стає причиною невміння та небажання відповідально та розумно організувати власне дозвілля. Саме у сфері дозвілля частіше проявляється несмак. Цікаве дозвілля урізноманітнює культурне середовище міста та села.

Певною мірою форми проведення дозвілля залежать від дотримання традицій, звичаїв, наслідування моді. З огляду на це, лише в дозвільній діяльності виявляються істотніші позиції повсякденної свідомості. На цей факт неодноразово вказували вчені та практики І. Костіков, А. Макаренко, В. Шахов. Цілком очевидно, що естетично організоване дозвільне середовище позитивно впливає не тільки на параметри повсякденної свідомості, а й на її естетичні сфери, благотворно діючи на розвиток інтересів та смаків сучасного юнацтва.

Проблема дозвілля як соціальної моделі образу та якості життя молоді вже давно вкорінилася у філософській, соціологічній та педагогічній літературі Заходу. Головне протиріччя в питаннях теорії дозвілля полягає в тому, що одні вчені бачать в ньому додаткове джерело впливу на молодь з боку різних

партій, клерикальних організацій і т.ін. (Ф.Ленц-Ромайс, Х.Шульце). Інші – його повну автономізацію (Г.Келлер). Дехто вважає дозвілля обов'язковою умовою для залучення особистості до системи суспільних відносин шляхом розвитку в неї тих якостей, що регулюють міру та обсяг її соціальних компонентів, наприклад, уміння пристосовуватися до різних ситуацій у світі вільного підприємництва, конкуренції (І.Вільсон, А.Кампбелл).

Публікації про кризу дозвілля та конфлікти в індустріально розвинених країнах яскраво відображають соціокультурні ситуації, особливо в молодіжному середовищі. За останні роки з'явилися публіцистичні праці зарубіжних авторів (Дж. Ірвін «Сцени»; К. Браун «Дитина на Обітованій землі»; Х. Найсер, В. Мецгер та Г. Вердін «Молодь у трансї»; Ч. Рейх «Вказівний стовп до нового простору»), в яких розглядаються різні форми стихійного проведення часу молоддю (клуби, братства, дискотеки і т.ін.). Хоч автори дають дещо усереднену картину молодіжного дозвілля, зміст якого більше описовий, ніж роз'яснювальний, усе ж, знайомлячись із фактичним матеріалом, доходимо висновку про пріоритетні, найбільш значущі чинники в організації дозвільної діяльності. Якщо діяльність особистості є джерелом активності, спрямованої на пошук умов, в яких можуть бути реалізовані її потреби, то наявність умов визначає можливі види діяльності, а досягнутий результат – конкретний показник оптимальної взаємодії з середовищем. Прагнучи до підвищення свого неформального статусу в ситуації дозвільного спілкування, особистість вибирає ті види діяльності, які забезпечують їй ситуацію успіху, позитивну стимуляцію компетентності. Це допомагає створити бажаний імідж в очах оточуючих, що, у свою чергу, зміцнює віру в свої сили та сприяє підтриманню самооцінки. Про це йдеться і в працях К. Дженкінз, Б. Шерман [7, с. 115], котрі стверджують, що дозвільна діяльність є внутрішньо мотивованою і, на відміну від інших видів діяльності, вільно обирається особистістю.

З яких видів діяльності складається дозвілля? М. Аргайл зазначає, що «найпростіший засіб – віднести сюди все, чим займається індивід протягом тих годин, коли не спить, не працює, не їсть, не піклується про сім'ю чи самого себе» [1, с. 105]. Французький соціолог Ж. Дюмазедьє вважає: «Дозвілля – це простір для занять за власним бажанням, і всляке проникнення будь-яких зобов'язань робить його неповноцінним, перетворюючи у напівдозвілля [5, с. 29]. Попри деякі протиріччя у викладеному, виступає чітка тенденція щодо визначення поняття «дозвілля». Воно розуміється як проведення часу індивідуумом у вільні від роботи години («життя поза роботою») швидше стосується дорослої працюючої людини). Для учня ж воно – час для відпочинку, розваг.

З погляду вітчизняних дослідників, дозвілля – час для перерозподілу енергії, реалізації самого себе, самоствердження. Важливе значення для даної проблеми мають сучасні дослідження характеристики та структури дозвільної діяльності, її раціонального використання, вивчення соціальних чинників, аналіз педагогічних методів та форм організації дозвілля. Досліджуються питання щодо залучення молоді в умови дозвільної діяльності до культури (Ю. Бардашевська, Л. Білоножка, А. Воловик, С. Дем'яненко, Б. Дубсон, Г. Зверев, Т. Лагутіна), також і музичної (Н. Андрієвська, Г. Кондратенко, Ю. Плиска). Г. Орлов, Г. Зборовський, В. Піменов, Є. Чугунова пов'язують теорію вільного часу з опосередкуванням формомістких структур дозвілля, сутність якого полягає, на їхню думку, не у свободі від занять, а у вільній творчій діяльності. Вибір занять, безумовно залежить від естетичних запитів особистості, однак, важливу роль повинні відігравати духовні орієнтири суспільства та його соціальні інститути виховання. Практика свідчить: чим глибше особистість прилучена до культури, то більше часу вона витрачає на естетичні потреби. Наприклад, діяльність, що входить у сферу дозвілля, Е. Мирський умовно поділяє на взаємопов'язані групи. До першої з них відносить навчання та самоосвіту в широкому розумінні слова, тобто різні форми індивідуального та колективного освоєння культури, до другої, що найбільш інтенсивно розвивається, – різноманітні форми аматорської діяльності [2, с. 468].

Кожна наукова галузь, вивчаючи в дозвільній діяльності аспект, який її цікавить, виходить з трактування категоріального генезису. Наприклад, культурологи в поняття «дозвілля» включають окрім об'єктивної матеріальної культури ще й видовищні мистецтва, музику, традиції, звичаї, фольклор тощо. Психологів цікавить особистісний момент. На підставі вивчення поведінки, оцінок, стимулів, мотивів особистості вони роблять спроби побудувати структуру дозвільної діяльності. Об'єктами дослідження соціології є суспільні та комунікативні форми дозвілля, кількість часу, що витрачається на його проведення. Істориків воно привертає до себе як арсенал аргументів, фактів, подій в історико-культурному розвитку суспільства. Естетичну науку цікавлять прояви естетичних елементів у практичній сфері дозвілля, співвідношення ціннісних орієнтацій естетичної свідомості з особливостями такої форми діяльності. Для педагогіки виховне значення дозвілля виступає провідним компонентом. З огляду на це, виникає потреба репрезентувати конкретне й водночас містке поняття, що засвідчує провідну роль музичного чинника в суб'єктивно-об'єктивній природі молодіжного дозвілля, і яке в змістовному та методологічному відношенні було б адекватне всім сторонам цього феномена. Використання терміна «музичне дозвілля» залежить від

того, у межах якої концептуальної схеми він розробляється. Існує різна термінологія, що характеризує дозвілля: культурне, організоване, молодіжне, марне, пусте тощо.

Отже, музичне дозвілля – вільний час, який особистість використовує для активного чи пасивного спілкування з музичним мистецтвом відповідно до інтересів та потреб, що ґрунтуються на смакових уявленнях. Тому педагогічне керівництво процесом формування естетичного смаку в умовах музичного дозвілля передбачає передусім вивчення та вдосконалення форм музичної діяльності.

Специфічна риса музичного дозвілля – можливість наповнити його різноманітними видами та формами творчої діяльності. Існує кілька функцій музичного дозвілля: творча (складання, музикування, привселюдні виступи); розвивальна (здобування нових знань та вмінь); комунікативна (спілкування в музичному середовищі); рекреаційна (розвага та відпочинок). Важливим компонентом музичного дозвілля є сама атмосфера діяльності, її цілісний образ. Варто зазначити, що молодіжне дозвілля насичене загалом сучасною популярною музикою, що звучить у концертних залах, домашніх умовах, на дискотеках, у рок-клубах, філофонічних товариствах, самодіяльних гуртках. Різноманітність видів молодіжного музичного дозвілля дуже велика, і кожний із них відповідає потребам зацікавлених груп, члени яких мають змогу утверджувати свою ідентичність та причетність до загальних художніх цінностей. Організоване музичне дозвілля зумовлює формування інтересів та смаків особистості, регламентуючи її творчі спрямування. Перераховані чинники знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. Це дає змогу розглядати структуру дозвілльової діяльності як надзвичайно складне та динамічне явище, на яке впливають найрізноманітніші соціальні та педагогічні чинники.

А дозвілля розглядається як особлива соціальна модель способу та якості життя особистості, у якому фактор культурної потреби визначається вільним вибором занять. Різноманітність вибору видів дозвілля відповідає потребам зацікавлених груп, члени яких виражають свою ідентичність та причетність до загальних художніх цінностей. *Музичне дозвілля* тлумачиться як вільний час, використаний особистістю для спілкування з музичним мистецтвом відповідно до інтересів і потреб, які базуються на параметрах музично-творчого розвитку. Педагогічно організоване дозвілля передбачає цілеспрямований вплив на музично-творчий розвиток, яким забезпечується спрямованість особистості до самовдосконалення. Визначенням відповідних стимулів, які формують музичні потреби, забезпечується моделювання певної структури музичного дозвілля учнівської молоді, у процесі якого регулюється емоційна, інтелектуальна, моральна та творча діяльність.

З появою нових видів музикування виникає потреба в новітніх принципах організації дозвілля молоді та учнів. Вони набули актуальності в сучасних культурологічних умовах і закріпили за собою право на функціонування, охопивши широке коло прихильників. Сформовані потреби незалежного самовираження, творчої самореалізації в нерегламентованих формах дозвілля пов'язані із проявом самоорганізаційних процесів, які в самодіяльній практиці призвели до збільшення числа неформальних об'єднань і груп, під впливом яких відбувається переструктурування на користь нових рекреаційних видів відносин.

Висновки. Таким чином, проблема використання музичного мистецтва в організації вільного часу породжена самим життям: з одного боку, вона визначається процесом становлення культури молоді, з іншого, – особливостями становлення національної педагогічної системи. Перед кожним, хто у вільний від навчання час бажає більш досконало вивчити музичне мистецтво й присвячувати йому своє дозвілля, постає безліч труднощів. Причини цього – це й низький рівень матеріального та методичного забезпечення, і суттєве послаблення зараз системи дозвілльових виховних закладів, і скорочення спектрів творчих об'єднань, інтенсивний розвиток елітних навчальних закладів інтернет, мобільний зв'язок, що не дає можливості значній кількості бажаючих розвивати й удосконалювати свої творчі здібності, обдарованість, талант.

Література

1. Аргайл М. Психология счастья: [пер. с англ.] /Общ. ред. М.В.Кларина / М.Аргайл. – Москва : Прогресс, 1990.– 332 с.
2. Большая Советская Энциклопедия : В 30т. Третье издание. – Т.8. – Москва : Сов.энциклопедия. 1972. – С. 468.
3. Философская энциклопедия [Текст]. Т. 4. «Наука логики» – Сигети / гл. ред. Ф. В. Константинов. – Москва : Сов. энцикл., 1967. – С. 392.
4. Чугунова С.В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілльової діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В. Чугунова. – Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова. – Київ, 2015. – 235 с.
5. Dumasedier J. Versune civilisation duleisir / J.Dumasedier. – Paris, 1962. – С. 29-32.
6. Nahrstedt W. Uber die "Freizeitgesellschaft" zu einer "Freien Gesellschaft"? Grundlagen fur eine neue Gesellschaftstheorie. Zur Kritik eines forschungsrelevanten gesellschaftspolitischen Tabus / W.Nahrstedt // Freizeit in der Kritik. – Koln, 1980. – С. 20-21.
7. Jenkins C. The leisure shock. London / C.Jenkins, B. Sherman. – 1981. – S. 115-120.
8. Schroder E. Freizeit-leere Zeit? Thesen zu einem philosophischen Aspekt des Freizeitproblems / E.Schroder // Freizeit in der Kritik. – Koln. – 1980. – С. 57-60.

References

1. Argajl M. Psihologija schast'ja: [per. s angl.] /Obshh. red. M.V.Klarina / M.Argajl. – Moskva : Progress, 1990. – 332 s.
2. Bol'shaja Sovetskaja Jenciklopedija : V 30t. Tret'e izdanie. – T.8. – Moskva : Sov.jenciklopedija. 1972. – S. 468.
3. Filosofskaja jenciklopedija [Tekst]. T. 4. «Nauka logiki» – Sigeti / gl. red. F. V. Konstantinov. – Moskva : Sov. jencikl., 1967. – S. 392.
4. Chuhunova Ye.V. Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do orhanizatsii muzychno-dozvillievoi diialnosti uchnivskoi molodi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ye.V. Chuhunova. – Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im.M.P.Drahomanova. – Kyiv, 2015. – 235 s.
5. Dumasedier J. Versune civilisation duleisir / J.Dumasedier. – Paris, 1962. – C. 29-32.
6. Nahrstedt W. Uber die "Freizeitgesellschaft" zu einer "Freien Gesellschaft"? Grundlagen für eine neue Gesellschaftstheorie. Zur Kritik eines forschungsrelevanten gesellschaftspolitischen Tabus / W.Nahrstedt // Freizeit in der Kritik. – Koln, 1980. – C. 20-21.
7. Jenkins C. The leisure shock. London / C.Jenkins, B. Sherman. – 1981. – S. 115-120.
8. Schroder E. Freizeit-leere Zeit? Thesen zu einem philosophischen Aspekt des Freizeitproblems / E.Schroder // Freizeit in der Kritik. – Koln. – 1980. – C. 57-60.

УДК 373.21

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-24-28

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лазаренко Н. І., orcid.org/0000-0002-3556-8849

Колеснік К. А., orcid.org/0000-0001-8928-4377

У статті здійснено дефінітивний аналіз базових понять «групова робота», «дидактична гра»; уточнено зміст і особливості впровадження технології групової діяльності в освітній процес закладу дошкільної освіти. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми організації групової діяльності під час дидактичної гри, висвітлено доцільні способи об'єднання дітей у групи, що визначають ефективність групової роботи дошкільників. Наведено приклади дидактичних ігор для використання на заняттях і в повсякденному житті дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *групова робота, технологічний підхід, дидактична гра, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, освітній процес.*

IMPLEMENTATION OF GROUP ACTIVITY TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN

Lazarenko N., Kolesnik K.

Recently, there has been a significant increase in interest in the study of joint work and its impact on the development of the preschooler's personality. And although the educational potential of such work of preschool children is promising, but in the modern system of preschool education is rarely used, due to certain reasons: unpreparedness of educators to organize joint work of children, lack of a general concept of group activities in the educational process of preschool education. The article provides a definitive analysis of the basic concepts of «group work», «didactic game»; the content and features of introduction of technology of group activity in educational process of preschool education institution are specified. The psychological and pedagogical literature on the problem of organizing group activities during the didactic game is analyzed; the expedient ways of uniting children into groups that determine the effectiveness of group work of preschoolers are highlighted. Examples of didactic games for use in classes and in everyday life of preschool children are given. Based on the analysis of pedagogical experience, the peculiarities of the organization of group activities of preschoolers are revealed. There are ways to group children, which largely determine the effectiveness of further group work. The necessity of introduction of elements of technology of group activity since the preschool childhood is substantiated. Examples of didactic games for use in classes and in everyday life of preschool children are given. The positive influence of group activity technology on the acquisition by children of democratic lifestyle skills that they will need in the team, family, chosen profession has been determined. The advantages and disadvantages of using the technology of group activities are highlighted. The possibility of using the technology of group activities in the course of didactic games offered by educational programs for children from 2 to 7 years is proved.

Keywords: *group work, technology of group activity, didactic game, preschool children, preschool education institution.*

Модернізація національної системи освіти пов'язана передусім із змінами в перших рівнях освіти – дошкільному й початковому, оскільки сталий інтерес до пізнавальної діяльності, здатність свідомо набувати

нових уявлень й систематично вдосконалювати набуті компетенції є основою наскрізної освіти або освіти упродовж усього життя людини. Удосконалення освітнього процесу в закладах різних рівнів, а також і в закладах дошкільної освіти, акцентує питання про використання продуктивних технологій. На нашу думку, застосування технології групової діяльності сприятиме результативності освіти дітей дошкільного віку, вихованню гуманних стосунків між ними, уміння формулювати й аргументувати власну позицію, прислухатися до думки інших членів групи, розвитку відповідальності за результати своєї праці. Це максимально відповідає соціальному запиту на освіту європейського рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій указує на значну увагу дослідників-теоретиків і педагогів-практиків до загальнонаукового та прагматичного аспектів упровадження технології групової діяльності в освітній процес закладу дошкільної освіти.

В основу групової форми діяльності, що виникла як альтернатива традиційним формам організації навчання, покладено ідеї Дж. Дьюї, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо. Проблема групової діяльності яскраво представлена у працях таких сучасних науковців, як: Н. Гавриш, А. Гончаренко, В. Котирло, К. Крутій, І. Литвиненко, С. Нечай, О. Рейпольська та ін.

У працях Ю. Бабанського, М. Виноградової, Є. Головахи, Р. Немова, І. Первіна, А. Петровського розкрито психологічні аспекти діяльності груп, їхні види та структуру, функції та способи формування.

Мета нашої статті полягає в розкритті змісту й особливостей впровадження технології групової діяльності в освіті дітей дошкільного віку ігровими засобами.

Останніми роками значно підвищився дослідницький інтерес до вивчення спільної діяльності дорослого й дитини, дитини й дитини, та її впливу на розвиток особистості дошкільника. Хоча освітній потенціал групової роботи дітей дошкільного віку є потужним, проте, у сучасній системі функціонування ЗДО використовується рідко, що зумовлено певними об'єктивними причинами: невідповідністю вихователів до організації спільної роботи, відсутністю загальної концепції впровадження групової діяльності в освітній процес.

У науково-педагогічній літературі паралельно використовують низку термінів: «ровесницькі стосунки», «групова робота», «групова діяльність», «участь у роботі малих груп» та ін. Проаналізуємо спільні й відмінні характеристики цих понять.

Доктор педагогічних наук, професор Н. Гавриш уважає, що ровесницькі стосунки дітей – це «надпредметний спосіб організації освітнього процесу, основним результатом якого стають не окремі освітні досягнення, а засвоєння дошкільниками соціокультурних норм, сформована соціалізована поведінка, розвинені базові особистісні стосунки» [1]. На думку дослідниці, при організації дитячого співробітництва педагог повинен орієнтуватися на такі критерії: частота звернення дошкільників одне до одного, манера їхнього спілкування та зміна дистанцій між дітьми.

Групова робота, на думку сучасних фахівців, є «формою організації навчально-пізнавальної діяльності, за якої діти з різним рівнем навчальних можливостей, об'єднані в малі групи, виконують як спільні, так і диференційовані завдання педагога» [2, с. 16]. Таким чином, у сучасних публікаціях часто використовують вищезазначені терміни як синонімічні, оскільки ними пояснюють спосіб організації освітнього процесу, альтернативний колективному.

Групова діяльність допомагає дітям усвідомити, що для досягнення загального успіху необхідно орієнтувати своє повідомлення на інтелектуальні можливості співрозмовників, намагатися бути переконливим, ініціативним, зрозумілим і відповідальним. Безсумнівно, головним завданням роботи в групі є навчити дітей міркувати, відстоювати свою позицію, уміння логічно висловлюватися, доречно запитувати один одного та знаходити спільний варіант розв'язання поставленого завдання.

Спеціальні дослідження й педагогічний досвід доводять, що групова діяльність сприяє не тільки більш ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу, а є передумовою таких психічних новоутворень, як самооцінка, теоретичне мислення, рефлексія діяльності та ін.

З перших спроб упровадження технології групової діяльності вихователю потрібно спрямовувати її на те, щоб ситуативна допитливість переросла в стійкі пізнавальні інтереси, щоб культура спілкування та дискусії відшліфовувались, щоб виникали дитячі питання й догадки, щоб діти самі ставили проблему, стимулюючи педагога до повідомлення нової мотивуючої інформації.

Існують різноманітні способи об'єднання дітей у групи, що певною мірою визначають ефективність подальшої групової роботи [9, с. 11]:

1. За бажанням. Об'єднання у групи відбувається за взаємним вибором: «Об'єднайтеся у групи по 4-6 осіб». Процедура об'єднання за бажанням може мати непередбачувані наслідки. Одні дошкільники обирають тих, кому симпатизують, інші – тих, які зможуть допомогти під час виконання завдання; ще інші – тих, з ким можна буде відчути себе лідером. Тому такі групи можуть працювати по-різному: одні розв'язуватимуть ігрове завдання, інші – міжособистісні проблеми, ще інші – займатимуться особистими справами. Проте це не означає, що такий спосіб розподілу завжди буде неефективним. Його можна успішно

застосовувати в тому випадку, коли педагог добре знає своїх дітей, або коли дошкільники лише вчаться працювати в групі та їм важливий не результат, а процес. Таке навчання часто проходить більш комфортно в групі емоційно близьких дітей.

2. Випадковим чином. Цей спосіб об'єднання у групи передбачає випадковий вибір: дошкільники обирають членів групи не за взаємним бажанням, а за волею випадку (діти, які в інших умовах не взаємодіють між собою). Робота у такій групі розвиває в дітей дошкільного віку вміння пристосовуватися до нових умов діяльності та до різних партнерів. Інколи учасники таких груп беруть на себе обов'язки та функції, які їм не властиво виконувати в повсякденному житті. Наприклад: керувати тим, хто зник бути виконавцем; підкорятися вимогам іншого тим, хто завжди керував тощо. Цей спосіб об'єднання груп корисний у тих випадках, коли вихователь ставить мету – навчити дітей прийомів співробітництва. «Випадкові» групи можна формувати в різний спосіб:

- жеребкуванням;
- об'єднанням тих, хто сидить поруч (перших 3-6 осіб, які сидять у колі й т.д.);
- за допомогою імпровізованих «фантів» (одна дитина із закритими очима називає номер групи, до якої має увійти дошкільник, на якого у даний момент вказує вихователь тощо).

3. За певною ознакою. Певну ознаку для об'єднання групи визначає вихователь або обраний учасник. Наприклад, можна об'єднати дітей за кольором очей (зелені, сіро-блакитні, карі); за улюбленим кольором; за першою буквою імені; за порою року, коли припадає день народження тощо.

Цей спосіб є особливим, оскільки об'єднує дітей, які рідко взаємодіють між собою, або взагалі не спілкуються. Проте вже з самого початку організації взаємодії знаходиться певна спільна ознака, яка допомагає зблизити членів групи. Виділення певної спільної риси, яка об'єднує дітей дошкільного віку й одночасно відокремлює від інших, створює основу для емоційного сприйняття один одного в групі та певного віддалення від решти дітей. Це може бути доцільним в одних ситуаціях і небезпечним в інших.

4. На вибір «лідера». Цей спосіб доречно використовувати з дітьми старшого дошкільного віку. «Лідера» може призначити вихователь або ж його обирають діти. Формування груп здійснюють самі «лідери». Наприклад, вони по черзі називають імена тих, кого хотіли б узяти до своєї групи. Часто «лідери» вибирають тих, хто справді здатний результативно працювати. Педагогам варто пам'ятати, якщо в колективі є аутсайтери, то краще не застосовувати цей спосіб. Адже така ситуація вибору в команду може бути для них надзвичайно болісною. Проте вихователь може зробити «не обраних» дітей «лідерами» з метою підвищення рівня їхньої активності та задовольнити потреби самовираження, самоутвердження та самоуспіху.

5. На вибір педагога. Вихователь об'єднує дітей у групи за деякою важливою для нього ознакою, за якою розв'язує певні педагогічні завдання. Наприклад, він може об'єднати дошкільників зі схожим темпом роботи, зі схожими інтелектуальними можливостями. А може створити, навпаки, рівні за здібностями групи. При цьому педагог може й не пояснювати дітям принцип об'єднання.

Провідні фахівці дошкільної освіти Н. Гавриш і О. Рейпольська зауважують, що потенціал групової роботи, під час якої дошкільник стає складовою колективного суб'єкта діяльності – групи дітей, які співпрацюють між собою, надзвичайно потужний. У таких умовах дитина 4-6(7) років ефективно оволодіває навчально-пізнавальною діяльністю й визначає передумови до переходу на наступний рівень свого розвитку шляхом цілеспрямованої роботи, інакше спільна навчальна діяльність не сформується [1]. Під час дидактичної гри закріплюється навичка співробітництва, що ґрунтується на умінні спілкуватися один із одним, а також через вирішення поставленого дорослим ігрового завдання.

Дослідниця дидактичної гри Н. Кудикіна вважає, що така гра – «найефективніший засіб розвитку в дітей пізнавальної активності; це практичні вправи з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах» [5].

На нашу думку, дидактична гра є специфічним засобом формування в дітей дошкільного віку уявлень про навколишній світ. Саме в ній у дошкільників розвиваються почуття товарищескості, психічні, пізнавальні процеси та розумові операції, вирішуються моральні завдання становлення особистості.

Досвід упровадження елементів технології групової діяльності, накопичений у закладах дошкільної освіти Америки, Іспанії, Фінляндії й інших європейських країн [7, с. 86]. Такий досвід поширений і в ЗДО України. Наприклад, вихователі та методисти ЗДО № 30 м. Чернівців й ЗДО № 67 «Сонячний» м. Краматорська працюють над проблемою використання форм групової взаємодії дошкільників. Оригінальні дидактичні ігри на вміння діяти у спільній діяльності пропонує практичний психолог ДНЗ № 26 м. Прилуки О. Кругман: «Голка з ниткою», «Гармонійний танок», «Добра тваринка», «Поділимося добротою з друзями» та ін.

Практика показує, що перші спроби організації групової діяльності дошкільників найчастіше є невдалими: невміння дітей діяти разом, постійний неробочий галас у групах, повільний темп спільної роботи

тощо. Через ці причини педагоги часто відмовляються від такої організації освітньої діяльності. Варто пам'ятати, що співпраця – це вміння й навички, яких потрібно набувати під час певного періоду навчання.

Під час організації групової діяльності при впровадженні дидактичних ігор, на нашу думку, вихователь має створити сприятливі умови для сприймання дошкільниками групового ігрового завдання та забезпечити умови для успішного його розв'язання. Визначаючи ігрове завдання для групової діяльності, педагогу потрібно враховувати обсяг завдань відповідно до програмових вимог, рівень складності за можливостями дітей, ступінь допомоги з боку дорослого.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які можна використовувати в освітньому процесі закладу дошкільної освіти з метою залучення дітей до співпраці у вирішенні навчально-пізнавальних завдань і формуванні елементарних умінь взаємодії.

Дидактична гра «Краса навкруги» (інтерв'ю). У цій грі передусім вирішуються мовленнєві завдання щодо розвитку зв'язного мовлення дітей (уміння формулювати запитання й відповіді) та виховання дружелюбності та товариськості, розвиток уміння слухати один одного. Вихователь на килимку розкладає картинки із зображеннями різних тварин і комах, яких має бути удвічі менше, ніж дітей. Діти вільно рухаються під музику. Після того, як музика зупинилася, дошкільники вибирають собі по одній картинці й об'єднуються в пари з тими, кому картинок не вистачило. Далі у парах розігрується інтерв'ю. Наприклад: дитина без картинки ставить запитання: «Хто ти? Чим ти корисний?». Інша дитина з пари відповідає від імені зображеної на картинці істоти: «Я – їжак. Я корисний садівникам, тому що поїдаю комах-шкідників і гризунів». Вихователь може допомагати дітям пояснити користь кожної істоти [3].

Дидактична гра «Будуємо дім». Метою гри є закріпити в дітей уявлення про поняття «дім», «розмір», «геометрична фігура», «зріст»; розвивати творчі здібності й уяву; виховувати товариськість і ввічливість. Граючись, діти об'єднуються у трійки. Кожна трійка отримує від вихователя набір з різних за розміром геометричних фігур (прямокутник, квадрат, трикутник, круг, овал, напівовал) і три зображення силуетів тварин. Після чого вихователь пропонує дітям побудувати із запропонованих геометричних фігур будиночки для тварин (зробити аплікацію). Вихователю потрібно нагадати про необхідність урахування розміру та зросту тварин. Після побудови будинків, діти пояснюють, чому виготовили саме такі [3].

Дидактична гра «Склади зимову картину». Ігровий задум цієї гри полягає в розв'язанні мовленнєвих завдань щодо розвитку монологічного мовлення й закріплення навичок виразного інтонування висловлювання. Вихователь пропонує дітям намалювати зимову картину, використовуючи не олівці та фарби, а слова й вирази. У грі бере участь 6-8 осіб. Перша дитина бере в руки пензлик і складає речення про зиму. Потім передає пензлик наступній дитині, яка продовжує розповідь [3].

Отже, впровадження технології групової діяльності в контексті ігрового підходу організації освітнього процесу дітей дошкільного віку створює такі умови, в яких вихованці отримують можливість діяти в певній ситуації самостійно та разом, набуваючи при цьому власного чуттєвого та дієвого досвіду, зберігаючи позитивне емоційне ставлення до пропонованого ігрового завдання.

На нашу думку, є неабиякі можливості в упровадженні в освітній процес закладів дошкільної освіти елементів технології групової діяльності. Її використання допомагає вихователю згуртувати дітей, дозволяє реалізувати їхнє природне прагнення до міжособистісного спілкування, співпраці та взаємодопомоги, засвоїти навички демократичного способу життя, формувати вміння активно й уважно слухати партнера по діяльності, разом вирішувати проблеми й приймати рішення.

Висновки. Технологію групової діяльності в усій повноті й складності розумових операцій і практичної організації неможливо відразу ввести в освітній процес дітей дошкільного віку. Вводити її й повторювати потрібно поступово, із найбільш простих і зрозумілих дітям дій. Робота в групі дає можливість дошкільникам обмінятися ідеями з партнерами, час на обдумування, проаналізувати новий матеріал, удосконалити вміння точно висловлюватись, толерантно переконувати й вести дискусію, реально цінувати індивідуальні особливості дітей дошкільного віку.

Література

1. Гавриш Н. Дозвольте увійти... Допоможімо дитині соціалізуватися в доросло-дитячому співтоваристві / Н. Гавриш, О. Рейпольська // Дошкільне виховання, 2017. – № 6. – С. 2-5.
2. Інноваційні технології в початковій школі / Автори-упорядники: В. П. Телячук, О. В. Лесіна, 2-ге вид. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 233 с.
3. Інтерактивні ігри для дошкільнят // <https://www.pedrada.com.ua/article/2119-nteraktivn-gri-dlya-doshklnyat>.
4. Карук І. В. Гра-експериментування як засіб розвитку дослідницької активності дошкільників / І. В. Карук // Інноваційна педагогіка, 2020. – Вип. 20. – С. 142-146.
5. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – Київ : КМПУ, 2003. – 272 с.

- 6.Лазаренко Н.И. Особенности развития форм организации учебного процесса по изучению украинского языка: исторический опыт / Н.И. Лазаренко // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов Международ. науч.-практ. семинара. – Барановичи: БарГУ, 2016. – С. 106-108.
- 7.Лапшина І. М. Використання елементів сучасних інноваційних технологій у формуванні інтересу до дитячої літератури у дітей дошкільного віку / І.М. Лапшина, Н.О. Комарівська // Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2019 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2019. – С. 85-87.
- 8.Любчак Л.В. Методика організації ігрової діяльності: практикум / Л.В.Любчак, К.А.Колеснік. – Вінниця : ЦОП “Документ Принт”, 2017. – 196 с.
- 9.Пацанівська Л. Групи співпраці / Л.Пацанівська // Початкова школа. – 2003. – Жовт. (№30). – С. 11-13.
- 10.Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K.A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House “Kalmosani”, 2018. – P. 229-231.

References

- 1.Havrysh N. Dozvolte uviity... Dopomozhimo dytyni sotsializuvatysia v doroslo-dytiachomu spivtovarystvi / N.Havrysh, O.Reipolska // Doshkilne vykhovannia, 2017. – # 6. – S. 2-5.
2. Innovatsiini tekhnolohii v pochatkovii shkoli / Avtory-uporiadnyky: V.P. Teliachuk, O.V. Lesina, 2-he vyd. – Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2008. – 233 s.
- 3.Interaktyvni ihry dlia doshkilniat // <https://www.pedrada.com.ua/article/2119-nteraktyvn-gri-dlya-doshklnyat>.
- 4.Karuk I.V. Hra-eksperimentuvannia yak zasib rozvytku doslidnytskoi aktyvnosti doshkilnykiv / I.V. Karuk // Innovatsiina pedahohika, 2020. – Vyp. 20. – S. 142-146.
- 5.Kudykina N. V. Ihrova diialnist molodshykh shkoliariv u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi: [monohrafiia] / N. V. Kudykina. – Kyiv : KMPU, 2003. – 272 s.
- 6.Lazarenko N.I. Osobennosti razvitija form organizacii uchebnogo processa po izucheniju ukrainskogo jazyka: istoricheskij opyt / N.I. Lazarenko // Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy: sb. materialov Mezhdunarod. nach.-prakt. seminar. – Baranovichi: BarGU, 2016. – S. 106-108.
- 7.Lapshyna I. M. Vykorystannia elementiv suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii u formuvanni interesu do dytiachoi literatury u ditei doshkilnoho viku / I.M. Lapshyna, N.O. Komarivska // Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: Zbirnyk naukovykh statei za materialamy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 28–29 bereznia 2019 r. / za zah. red. L. O. Kalmykovoї, N. V. Havrysh. Pereiaslav-Khmelnyskyi. DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody». – 2019. – S. 85-87.
- 8.Liubchak L.V. Metodyka orhanizatsii ihrovoi diialnosti: praktykum / L.V.Liubchak, K.A.Kolesnik. – Vinnytsia : TsOP “Dokument Prynt”, 2017. – 196 s.
- 9.Patsanivska L. Hrupy spivpratsi / L.Patsanivska // Pochatkova shkola. – 2003. – Zhovt. (#30). – S. 11-13.
- 10.Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K.A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House “Kalmosani”, 2018. – P. 229-231.

УДК 376_053.2-056.264

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-28-35

ЧАТ-БОТ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ, ПЕДАГОГАМИ ТА ГРОМАДСЬКІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Король А. В., orcid.org/0000-0003-0392-4113

У статті розкрито значення інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній роботі як засобу оптимізації роботи вчителя-логопеда. З'ясовано, що розширити можливості традиційної взаємодії вчителя-логопеда з батьками та педагогами допоможуть сучасні дистанційно-інтерактивні форми роботи з ними, використовуючи програмний додаток зі штучним інтелектом – чат-бота. Розглянуто алгоритм створення і функціонування чат-боту. Представлено особливості застосування чат-боту для здійснення співпраці вчителів-логопедів з батьками дітей із особливими мовленнєвими потребами, психолого-педагогічним персоналом закладу дошкільної освіти та громадськістю.

Ключові слова: співпраця вчителя-логопеда з батьками; діти з особливими мовленнєвими потребами; дистанційно-інтерактивні форми роботи; чат-бот.

CHAT-BOT AS A MEAN OF OPTIMIZATION OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND PARENTS, TEACHERS AND THE PUBLIC IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Korol A. V.

Nowadays, working with children with impairments in the development of speech is an important part of work in preschool institutions. It should be noted that the process of inclusion of parents in the educational process and the establishment of close interaction of all participants in the correctional process has been the subject of increased attention of special pedagogy in recent decades. Therefore, among the issues of modern special education is the problem of expanding opportunities for cooperation of speech therapists with parents, teachers and the public and finding innovative tools and modern approaches to organize effective interaction with parents of children with impairments in the development of speech in order to intensify speech therapy in preschool educational institutions. The article reveals the importance of information and communication technologies in speech therapy as a means of optimizing the work of speech therapists. It has been found that the modern remote-interactive forms of work with parents who use a software application with artificial intelligence – a chat-bot – will help to expand the possibilities of traditional interaction of speech therapists with parents, teachers and a public. The algorithm of creation and functioning of a chat-bot is considered. Peculiarities of using a chat-bot for cooperation of speech therapists with parents of children with special speech needs, psychological and pedagogical staff of preschool educational establishments and the public are presented.

Keywords: cooperation of a speech therapist teacher with parents; children with special speech needs; remote-interactive forms of work; chat-bot.

Інноваційні процеси у сфері спеціальної освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища, яке спрямоване на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку спеціальної освіти. Організація повноцінної взаємодії всіх учасників освітнього процесу є сьогодні одним із найважливіших завдань, що стоять перед колективами сучасних закладів освіти. У зв'язку з цим, перед освітніми закладами постає проблема пошуку нових сучасних підходів щодо організації та здійснення такої взаємодії.

Реалії сьогодення створюють потребу щодо розробки та впровадження прогресивних, інноваційних засобів для здійснення ефективної взаємодії між педагогами, батьками і громадськістю, які відповідають вимогам інноваційного освітнього середовища та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, а також впливають на якість освітнього процесу загалом, та підвищують результативність корекційно-розвиткового процесу зокрема. Науково-теоретичні дослідження та досвід упровадження дистанційно-інтерактивних форм співпраці вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю [3, 4, 7] із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) свідчать про їх зручність, доступність, ефективність та результативність.

Зазначимо, що процес включення батьків в освітній простір, налагодження тісної взаємодії всіх учасників корекційно-розвиткового процесу є предметом підвищеної уваги спеціальної педагогіки впродовж останніх десятиліть [2]. Тому серед питань сучасної спеціальної освіти особливої актуальності в логопедичній практиці набуває проблема розширення можливостей співпраці вчителів-логопедів з батьками, педагогами та громадськістю та пошуку інноваційних засобів та сучасних підходів для організації ефективної взаємодії з батьками дітей з особливостями мовленнєвого розвитку задля інтенсифікації логопедичної допомоги в закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Проблемам інформатизації освіти присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Висвітленню актуальності проблеми впровадження ІКТ в освітній процес та розробці основних теоретико-методологічних засад присвячено роботи В. Бикова, О. Бутова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, С. Зайцева, В. Іванова, А. Каленського, М. Лещенко, С. Литвиної, В. Лугового, Л. Наконечної, В. Олійник, О. Спіріна, С. Христочевського, М. Шишкіної та ін.

Над проблемою співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливостями мовленнєвого розвитку працювали такі науковці, як Н. Азовська, Т. Кірієнко, В. Кисличенко, С. Конопляста, Р. Кравченко, С. Миронова, Р. Левіна, О. Мастюкова, К. Оленич, Ю. Рібцун, В. Селіванова, Т. Філічова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. Однак узаємодія вчителя-логопеда з батьками розглядалася здебільшого з організаційних позицій, а включення батьків у корекційно-розвитковий процес закладів дошкільної освіти звузилося до обмежених традиційних форм роботи у процесі здійснення логопедичної допомоги дошкільникам, що значно гальмує розуміння глибини проблеми.

Питання впровадження ІКТ у спеціальній освіті висвітлюють науковці Б. Айзенберг, О. Качуровська, О. Кукушкіна, Л. Ковригіна, Т. Королівська, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савенок, О. Савченко, В. Синьов, В. Сиротюк, І. Холковська, Л. Черкасова, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін. Вивчаються також можливості застосування мережевих технологій Л. Брескіною, Н. Задорожною, О. Лазаренко та ін. Проте залишається недостатньо висвітленою науковцями проблема застосування сучасних ІКТ учителем-логопедом під час співпраці з батьками в системі логопедичної допомоги дітям з особливими мовленнєвими потребами та в просвітницькій логопедичній роботі.

Неможливо уявити сучасних батьків без використання мережі Інтернет у повсякденному житті, особливо без соціальних мереж. Соціальні мережі – це середовище спілкування, обміну інформацією різного виду (повідомлення, фотографії, коментарі, відео тощо), це спосіб налагодження миттєвих зв'язків між соціальними суб'єктами. На думку І. Бакланова та А. Яценко, «Основна відмінна властивість соціальних мереж від інших мережевих об'єктів полягає в стійкості міжособистісних комунікацій, що визначаються внутрішніми мотиваціями соціальних суб'єктів» [1]. Застосування Інтернет-засобів (різних комп'ютерних сервісів та програм, зокрема й соціальних мереж) у логопедичній роботі для залучення батьків, педагогів та громадськості до співпраці з учителем-логопедом активізують усіх учасників корекційно-розвиткового процесу, що значно покращує та прискорює його результативність та мотивує до взаємодії [5, 6].

Варто зазначити, що питанню застосування соціальних мереж в освіті присвячено наукові роботи таких науковців, як Т. Архіпова, Л. Дідик, О. Клименко, М. Львов, Н. Осипова, Г. Остапенко, О. Щербаков, Г. Щербина, однак у цілому тема не є вивченою. Водночас на практиці склалася досить суперечлива ситуація: незважаючи на безперечно позитивні фактори використання соціальних мереж в дошкільній освіті, їх можливості, на жаль, застосовуються епізодично та не в повному обсязі. Ураховуючи літературний огляд та практичний досвід, нами було виявлено, що проблема використання соціальних мереж під час співпраці вчителя-логопеда з батьками та педагогами, а також під час просвітницької роботи з громадськістю є актуальною та потребує додаткового вивчення. Зважаючи на це, перед нами постала проблема: як найкраще пристосовувати соціальні мережі до здійснення співпраці вчителя-логопеда, батьків, педагогів та громадськості під час реалізації корекційно-розвиткового процесу.

Одним з інноваційних і перспективних підходів до організації та здійснення співпраці між вчителями-логопедами, педагогами, родинами дошкільників та громадськістю за допомогою соціальних мереж вважаємо застосування чат-боту зі штучним інтелектом. У статті ми звертаємо увагу на можливості використання чат-боту зі штучним інтелектом під час дистанційно-інтерактивної співпраці вчителя-логопеда, батьків, педагогів та громадськості в закладах дошкільної освіти.

Мета статті – розкриття особливостей застосування чат-боту зі штучним інтелектом у соціальних мережах під час дистанційно-інтерактивної співпраці вчителя-логопеда з батьками та просвітницькою роботою з громадськістю для оптимізації логопедичної роботи та підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу.

Проведений нами теоретичний аналіз науково-методичної літератури дав змогу визначити, що соціальні мережі надають можливість зробити освітній та корекційно-розвитковий процеси творчими, цікавими, реалізувати різні форми співпраці між усіма їхніми учасниками. Вони виступають як дистанційно-інтерактивне середовище взаємодії вчителів-логопедів, батьків, педагогів та громадськості – середовище розміщення інформації, зберігання, аналізу, обговорень, пропозицій тощо. Тобто відбувається перехід від соціальної мережі як засобу для спілкування до соціальної мережі як засобу для реалізації цілей освітнього та корекційно-розвиткового процесів.

Зважаючи на безперечно позитивний результат включення батьків в корекційно-розвитковий процес засобами традиційних (індивідуальні, групові та колективні) та дистанційно-інтерактивних форм роботи, в закладах дошкільної освіти на практиці склалася досить суперечлива ситуація: частину робочого (а часто й позаробочого) часу вчителі-логопеди виділяють на реалізацію взаємодії в системі педагога-батьки, що значно зменшує безпосередній контакт з дітьми під час індивідуальних, підгрупових та фронтальних логопедичних занять.

З метою оптимізації взаємодії вчителів-логопедів, батьків, педагогів та громадськості в закладах дошкільної освіти ми розробили механізм у вигляді програмного додатку – чат-боту (англ. Chatterbot, to chat – невимушена розмова в мережі Інтернет, bot (robot) – скорочено робот) – з використанням AI (Artificial Intelligence – штучний інтелект) – який був розміщений у Facebook Messenger та виконує роль так званого віртуального помічника. Використовуючи можливості чат-боту, вчителі-логопеди отримують більше часу для безпосередньої логопедичної допомоги дітям із особливостями мовленнєвого розвитку, при цьому батьки продовжують бути включеними в середовище їхнього дистанційно-інтерактивного супроводу вчителями-логопедами, що перешкоджає зменшенню результативності корекційно-розвиткового процесу.

У зв'язку з вищевикладеним, ми почали розробку та впровадження програмного додатку – чат-боту – з використанням штучного інтелекту, який би виконував частину механічної роботи під час співпраці вчителя-логопеда з іншими учасниками корекційно-розвиткового процесу та зміг би працювати постійно, без перерви та вихідних, враховуючи потреби останніх.

Серед особливостей функціонування штучного інтелекту є те, що такий механізм може працювати як в робочий, так і в неробочий час, а також із необмеженою кількістю співрозмовників одночасно, що не завжди під силу звичайній людині. Хочемо також зазначити, що механізм штучного інтелекту – це не лише набір запрограмованих фраз, а й можливість розбудови певної мовної моделі, що дає змогу реагувати на окремі чи схожі фрази. Таким чином, штучний інтелект може «навчатися», адже існує можливість удосконалення його

мовної моделі: оскільки запити надходять найрізноманітніші, відповідно чим довше цей механізм буде працювати з аудиторією, тим «кмітливішим» він буде ставати. Зауважимо також, що ми не ставимо за мету досягти 100% заміни людині в середовищі дистанційно-інтерактивного супроводу батьків вчителями-логопедами. Ми прагнемо до його оптимізації, користуючись найновітнішими ІТ-розробками та механізмами, доручивши частину рутинної, однотипної роботи штучному інтелекту.

Сервісів і фреймворків для створення чат-ботів існує величезна кількість, ми обрали один з них – Chatfuel – сервіс, що працює як конструктор та має інтуїтивно-зрозумілий функціонал, позбавлений необхідності писати код. Цей сервіс має дуже зручну інтеграцію з Facebook Messenger – обраним нами основним каналом комунікації вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю.

Мета застосування чат-боту зі штучним інтелектом в ЗДО полягає в оптимізації взаємодії вчителів-логопедів з батьками, педагогами та громадськістю для підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу.

Під час розробки та запуску чат-боту зі штучним інтелектом нами було виділено та реалізовано такі етапи роботи:

- Проаналізовано попередній досвід застосування дистанційно-інтерактивних форм співпраці з батьками, педагогами та громадськістю в логопедичній роботі.
- Створено образ віртуального помічника у вигляді чат-бота.
- Зібрано он-лайн ресурси, які корисно буде помістити у віртуального помічника.
- Проаналізовано проблеми та задачі інформаційного характеру, які будуть повністю або частково вирішені за допомогою нового віртуального помічника.
- Побудовано блок-схеми усіх компонентів чат-бота.
- Спроектовано майбутні варіації діалогів цільової аудиторії віртуального помічника.
- Перенесено блок-схеми на алгоритми віртуального помічника.
- Запрограмовано навігацію логічних вузлів віртуального помічника.
- Підключено сервіси, що будуть відповідати за ведення діалогів з майбутньою цільовою аудиторією віртуального помічника.
- Створено варіації автовідповідей на типові запитання від цільової аудиторії.
- Перенесено варіації діалогів на алгоритми сервісу побудови діалогів.
- Протестовано логічні блоки віртуального помічника.
- Розроблено процес обробки заявок від віртуального помічника.
- Підготовлено та опубліковано віртуального помічника на Facebook-сторінці.
- Створено мотиваційні та агітаційні матеріали для донесення факту появи віртуального помічника до цільової аудиторії батьків, педагогів та громадськості.
- Забезпечено підтримку сервісів віртуального помічника.
- Здійснено моніторинг процесу використання віртуального помічника цільовою аудиторією.

Чат-бот дозволяє охопити таку *цільову аудиторію* (рис. 1):

- педагоги ЗДО: вчителі-логопеди, адміністрація закладу, вихователі, асистенти вихователів, практичні психологи, музичні керівники та ін.;
- батьки дітей із особливими мовленнєвими потребами;
- здобувачі вищої освіти спеціальностей «Спеціальна освіта», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта»;
- громадськість.

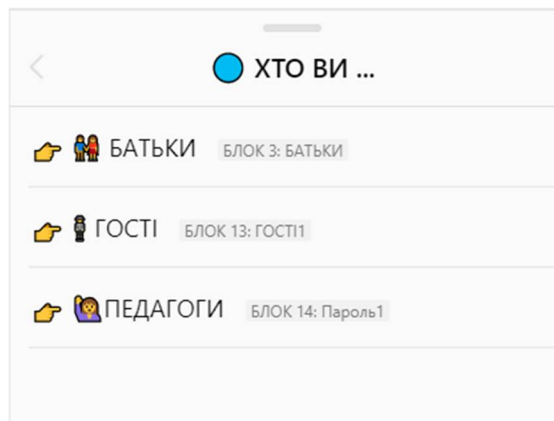


Рис. 1. Скриншот «Поділ цільової аудиторії користувачів чат-боту на групи: Батьки, Гості, Педагоги»

Застосування штучного інтелекту в роботі ЗДО вирішує низку *завдань*, серед яких:

- підвищити ефективність освітнього та корекційно-розвиткового процесу в ЗДО;
- приймати ефективніші управлінські рішення;
- підвищити об'єктивність в оцінці діяльності педагогів;
- забезпечити оперативний доступ до організаційної інформації стосовно діяльності ЗДО;
- економити як матеріальні, так і людські ресурси, а також вільний час на вирішення важливих питань;
- скоротити обсяг однотипної, рутинної роботи;
- підвищити професійний рівень педагогів;
- формувати педагогічну освіченість і культуру батьків та громадськості;
- налагоджувати співпрацю з родинами дошкільників;
- формувати дистанційно-інтерактивне середовище супроводу батьків дітей із особливостями

мовленнєвого розвитку;

- сприяти опануванню педагогами та батьками сучасними ІКТ;
- організувати сприятливе корекційно-розвиткове середовище;
- забезпечити наступність у роботі учасників корекційно-розвиткового процесу в ЗДО;
- навчати запобігати мовленнєвим порушенням у дітей;
- контролювати перебіг логопедичної допомоги дошкільникам;
- забезпечувати вчасну консультативну допомогу педагогам, батькам та громадськості;
- надавати педагогічну та логопсихологічну допомогу батькам;
- озброювати педагогів та батьків новітніми практичними прийомами логопедичної роботи.

Використання чат-боту зі штучним інтелектом в роботі ЗДО *дає змогу*:

- використовувати з більшою ефективністю виробничий ресурс (працю людини), уникаючи передачі однотипної інформації педагогам, батькам та громадськості, надаючи її водночас усім охочим;
- диференціювати цільову аудиторію користувачів на групи: батьки, гості (громадськість), педагоги;
- викликати інтерес у цільовій аудиторії, використовуючи інтерактивну форму спілкування;
- надати можливість публічно розповсюджувати інформацію, яка призначена виключно для педагогів (доступ надається тільки після введення педагогами закладу відповідного паролю);
- створити насичене інформаційне поле з метою підвищення результативності логопедичної роботи;
- збагатити знання батьків та педагогів про застосування ІКТ в ЗДО;
- мотивувати батьків контролювати перебіг мовленнєвого розвитку їхньої дитини, бути включеними в дистанційно-інтерактивне середовище супроводу та співпрацювати з педагогами закладу;
- покращити педагогічну обізнаність педагогів, батьків та громадськості щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей;
- озброїти педагогів, батьків та громадськість профільними логопедичними знаннями;
- підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи;
- сприяти професійній самореалізації освітян та обміну перспективним досвідом роботи;
- поширювати сучасні дистанційно-інтерактивні педагогічні технології та ідеї організації освітнього та корекційно-розвиткового процесів у ЗДО.

Визначимо *базові функціональні можливості чат-бота* – віртуального помічника вчителя-логопеда (рис. 2):

- інформація про заклад освіти;
- сегментація аудиторії користувачів за цільовим призначенням («Батьки», «Гості», «Педагоги»);
- сегментація аудиторії користувачів за віковими групами дітей (ранній вік, молодший вік, середній вік, старший вік);
- ланцюжки найпоширеніших запитань із відповідями на них;
- можливість записатися на прийом: очно чи онлайн;
- можливість поставити питання;
- чат;
- посилання на джерела інтернет ресурсів, що містять інформацію про здоров'я, розвиток дітей та їхнє мовлення та будуть корисними й цікавими для батьків, педагогів та громадськості;
- спілкування зі штучним інтелектом у вільному стилі.

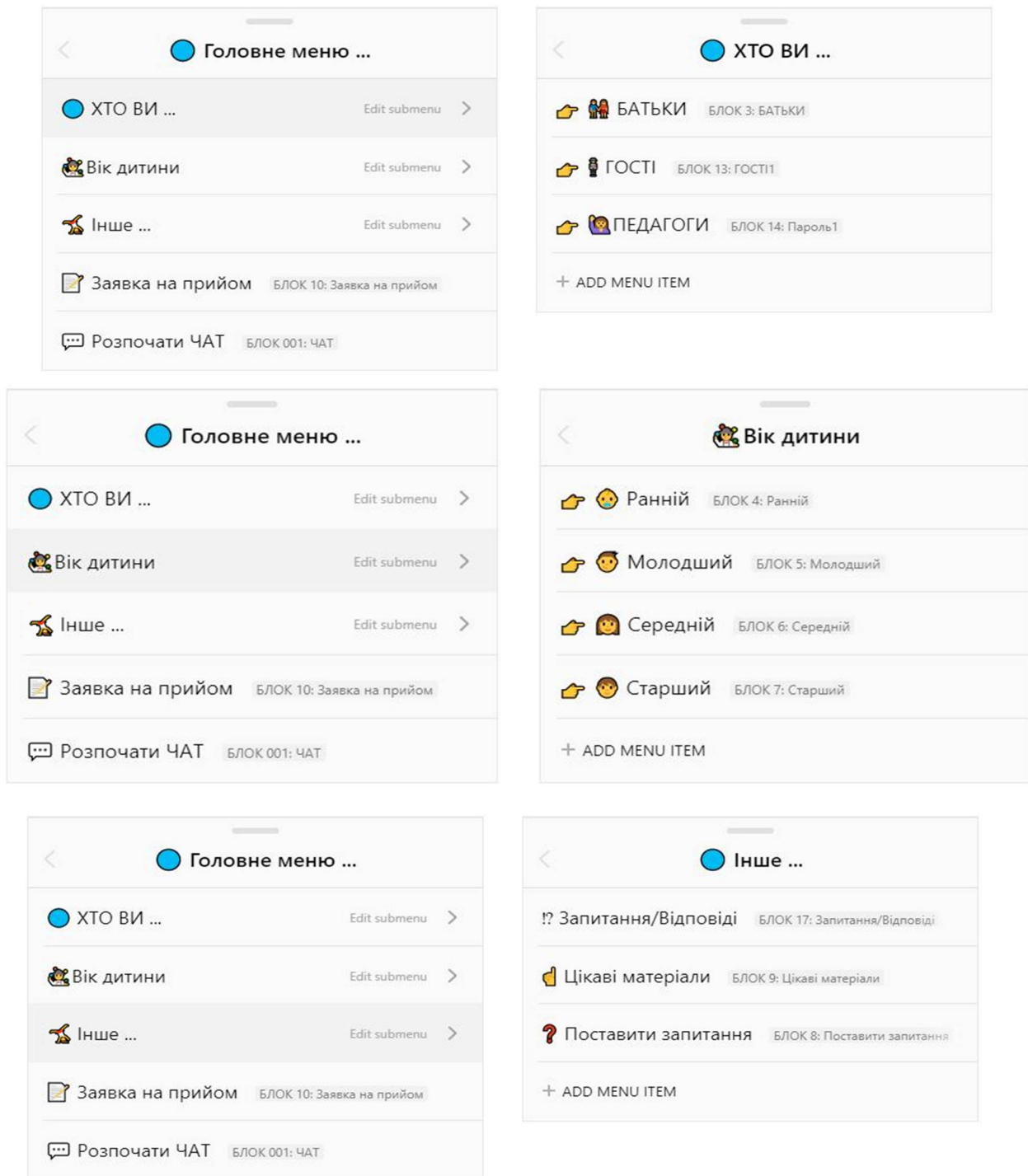


Рис. 2. Скриншот «Базові функціональні можливості чат-бота –віртуального помічника»

Зразок типового діалогу користувачів з чат-ботом зі штучним інтелектом представлено на рис. 3.

Отже, дослідження вчених та практичний досвід вчителів-логопедів довели, що особливе значення для успішної організації логопедичної роботи в ЗДО є співпраця всіх його учасників: педагогів, батьків та громадськості.

ЗДО є співпраця всіх його учасників: педагогів, батьків та громадськості. Розширити можливості традиційної взаємодії педагогів, батьків та громадськості в інноваційному освітньому середовищі допоможуть інноваційні інтерактивні та дистанційні форми роботи та програмні засоби з використанням штучного інтелекту. Використовуючи програмний додаток чат-бот зі штучним інтелектом в роботі вчителя-логопеда з родинами дітей з особливостями мовленнєвого розвитку, з педагогами ЗДО та громадськістю, стає можливим формувати дистанційно-інтерактивне середовище супроводу батьків та залучати їх до участі в корекційно-розвитковому процесі, суттєво оптимізуючи роботу вчителя-логопеда та підвищуючи її результативність.

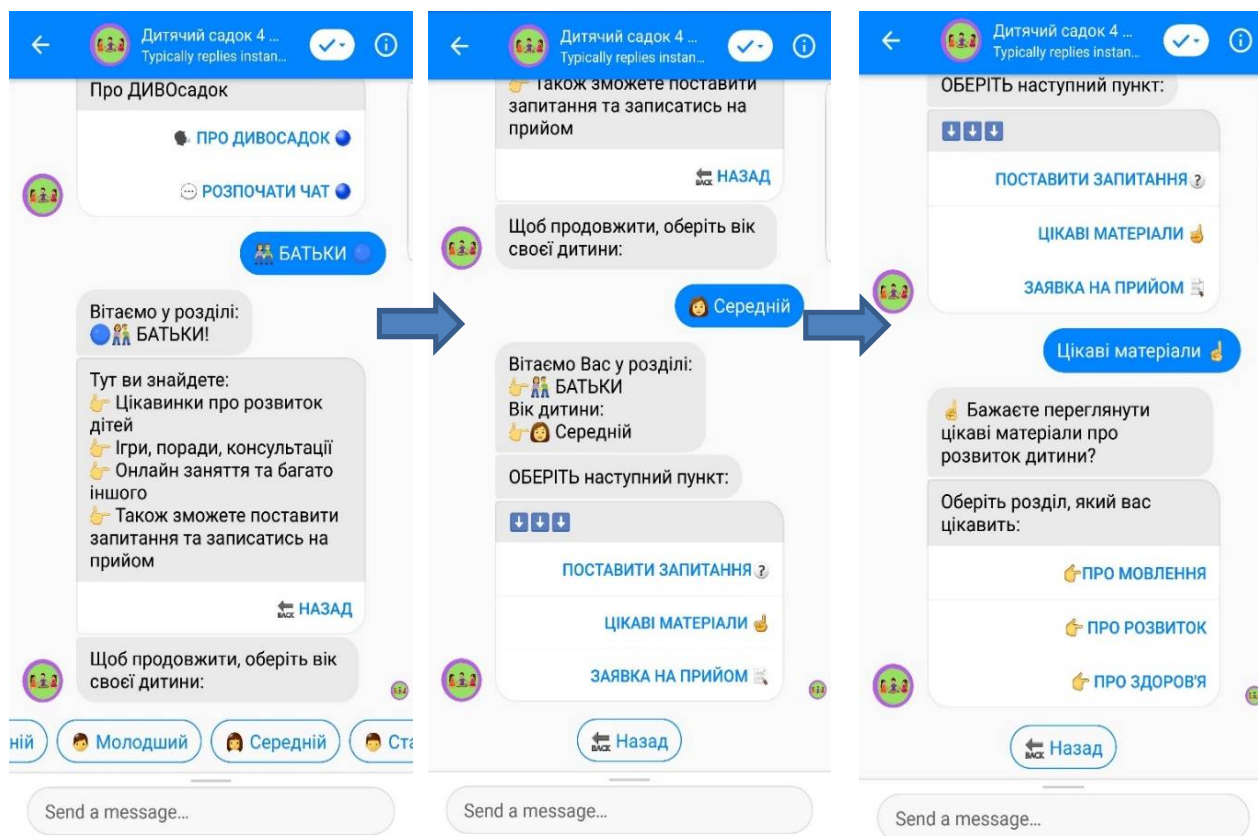


Рис. 3. Скриншот «Зразок типового діалогу користувача з чат-ботом»

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розширенні функціоналу чат-боту та створенні програмних додатків зі штучним інтелектом для інших месенджерів задля формування дистанційно-інтерактивного середовища супроводу батьків дітей із особливостями мовленнєвого розвитку.

Література

1. Бакланов І. С. Роль соціальних мереж в процесах глобалізації / І. С. Бакланов, А. Л. Яценко // *Личность. Культура. Общество.* – 2010. – Т. 12, N 59/60. – С. 309-315. – ISSN 1606- 951X
2. Данілавічюте Е. А. Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору / Е.А. Данілавічюте // *Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10, 11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний Чернігівський університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка).* – Київ : Симоненко О.І., 2019 – С. 34-38. (0,3)
3. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // *Молодий вчений.* – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.
4. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда / А. В. Король // *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія.* – Випуск 8 у 2 т. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. – С.77-81.
5. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.В. Король // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.* – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. – С. 92-101. – ISSN: 2413-2578
6. Король А. В. Персональний сайт вчителя-логопеда як засіб співпраці з батьками та педагогами в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: педагогіка і психологія.* – 2020. – Випуск 61. – С. 40-46.
7. Король А.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів та батьків як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці ЗДО. *Методичний посібник / А. В. Король.* – Вінниця: КВНЗ ВАНО, 2017. – 154 с.

References

1. Baklanov I. S. Rol' social'nyh setej v processah globalizacii / I. S. Baklanov, A. L. YAcenko // *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo.* – 2010. – Т. 12, N 59/60. – S. 309-315. – ISSN 1606- 951X.

2. Danilavichyutye E. A. Osobly`vi movlennyevi potreby` : texnologiya indy`kaciyi, analizu, modelyuvannya osvith`ogo prostoru / E.A. Danilavichyutye // Dity` z osobly`vy`my` potrebamy` v osvith`omu prostori : Zbirny`k materialiv V Mizhnarodnogo kongresu zi special`noyi pedagogiky`, psy`xologiyi ta reabilitologiyi «Dity` z osobly`vy`my` potrebamy` v osvith`omu prostori», 10, 11 zhovtnya 2019 roku, Chernigiv (Nacional`ny`j Chernigivs`ky`j universy`tet «Chernigivs`ky`j kolegium» imeni T.G. Shevchenka). J. – Ky`yiv : Sy`monenko O.I., 2019 – S. 34-38. (0,3)
3. Korol` A.V. Dy`stancijno-interakty`vni formy` vzayemodiyi logopeda z pedagogamy` ta bat`kamy` yak umova pidvy`shhennya rezul`taty`vnosti korekcijno-rozvy`tkovogo procesu / A.V. Korol` // Molody`j vcheny`j. – 2018. – # 5.2 (57.2), traven`. – S. 54-57.
4. Korol` A. V. Dy`stancijno-interakty`vni formy` roboty` yak vy`d prosvitny`cz`koyi diyal`nosti vchy`telya-logopeda / A. V. Korol` // Visny`k Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka. Korekcijna pedagogika i psy`xologiya. – Vy`pusk 8 u 2 t. – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j : PP Medobory`-2006, 2017. – S.77-81.
5. Korol` A. V. Logopedy`chny`j suprovid simej zasobamy` informacijno-komunikacijny`x texnologij / A.V. Korol` // Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x prac` / za red. V.M. Sy`n`ova, O.V. Gavry`lova.– Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory`-2006, 2019. – S. 92-101. – ISSN: 2413-2578
6. Korol` A. V. Personal`ny`j sajt vchy`telya-logopeda yak zasib spivpraci z bat`kamy` ta pedagogamy` v zakladax doshkil`noyi osvity`. Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya: pedagogika i psy`xologiya. – 2020. – Vy`pusk 61. – С. 40-46.
7. Korol` A.V. Formuvannya informacijno-cy`frovoyi kompetentnosti pedagogiv ta bat`kiv yak umova pidvy`shhennya rezul`taty`vnosti korekcijno-rozvy`tkovogo procesu v logopedy`chnij prakty`ci ZDO. Metody`chny`j posibny`k / A. V. Korol`. – Vinny`cya: KVNZ VANO, 2017. – 154 s.

УДК 37.01/09

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-35-39

ДИТЯЧІ ОКАЗІОНАЛІЗМИ ЯК ВИД ЕЛЕМЕНТАРНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЗІ СЛОВОМ

Крутий К. Л., orcid.org/0000-0001-5001-2331

Карук І. В., orcid.org/0000-0001-9626-9589

У статті висвітлено питання дитячого експериментування зі словом. Розкрито зміст поняття «дитячі okazіоналізми» як індивідуальні, оригінальні, незвичні мовленнєві нововведення, що сприяють прояву творчого потенціалу мовної особистості, розвитку мислення, уваги та уваги. Створення дошкільниками нових слів є ключем до розуміння особливостей розвитку психіки, способом до адаптації в соціумі. Виокремлено групи дитячих okazіоналізмів на основі опрацьованої науково-методичної літератури та власного досвіду.

Ключові слова: дитяче експериментування, дитячі okazіоналізми, діти дошкільного віку, мовлення, мовленнєві інновації, заклад дошкільної освіти.

CHILDREN'S OCCASIONALISMS AS A KIND OF ELEMENTAL EXPERIMENTATION WITH THE WORD

Kruty K. L., Karuk I. V.

The article covers the issue of children's experimentation with the word. The meaning of the concept of "children's occasionalisms" as individual, original, unusual speech innovations that promote the manifestation of the creative potential of the language personality, the development of thinking, imagination and attention. The object of the study are word-formation innovations, innovations formed according to different word-formation models, as unknown or almost unknown to the Ukrainian language system. Occasionalisms of the word-forming type are of great interest for research, because they diversify speech, make utterances non-trivial, their apparent anomaly stimulates attention to the necessary information, activating the attention of switches. The creation of new words by preschoolers is the key to understanding the peculiarities of mental development, a way to adapt in society. Groups of children's occasionalisms on the basis of the processed scientific and methodical literature and own experience are allocated. The study concluded that occasional formations are an integral part of children's speech, as they embody children's inclinations to invent new words other than those of adults, and contribute to the child's comprehensive development by encouraging them to experiment with their own words. Our study showed that children's speech is dominated by occasional nouns, sometimes verbs. The most productive are suffix and prefix word formation. The obtained results prove that children's occasionalisms in general correspond to the tendencies and development of preschoolers and are a characteristic result of research activity.

Keywords: children's experimentation, children's occasionalisms, preschool children, speech, speech innovations, preschool institution.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні. Найпершим суспільним середовищем для дитини є заклад дошкільної освіти, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного, психічного та психологічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля. Дошкільна освіта, як перша самооцінна ланка, має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал.

Оволодіння мовленням – це особливий етап у розвитку дітей. Мова та характер мовлення традиційно позначається як показник загальної культури людини, її розумового й особистісного розвитку. Ці елементи особистісної культури посідають надзвичайно важливе місце в процесі становлення й розвитку особистості дитини. У дошкільні роки діти несвідомо створюють нові слова, які можуть бути відсутні в мовній системі, які потрапляють в розряд інновацій. Тому й увагу до вивчення дитячого мовлення обумовлено його своєрідністю, в якому проявляються особливості початкових етапів формування й розвитку мовної здатності, коли вона здійснюється за особливими правилами. Під дитячою мовленнєвою інновацією розуміємо будь-який мовний факт, зафіксований у мовленні дитини й відсутній у загальному вжитку. Ці особливі правила, дитячі мовленнєві інновації, або оказіоналізми, і є предметом вивчення. С. Цейтлін виокремлює різні типи інновацій: словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні [9]. Причинами широкого розповсюдження в мовленні дитячих інновацій, на думку науковця, є особливості засвоєння дошкільниками мови, складність і багатоступеневість цього процесу, специфічність мовленнєвих операцій дитини.

Актуальність вивчення дитячих оказіоналізмів визначається підвищеним інтересом до дитячої словотворчості як джерела поповнення словникового запасу, до проблем усебічного дослідження дитячого мовлення. Створення дошкільниками нових слів є ключем до розуміння особливостей розвитку психіки, способом до адаптації в соціумі. Вивчення онтогенезу дитячого мовлення є одним із ключових напрямків сучасної дошкільної лінгводидактики.

Розвиток мовлення дитини, а саме мовленнєва компетентність, за Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція), [2] є однією із актуальних проблем дошкільної освіти, адже по тому, як дитина буде своє висловлювання, наскільки цікаво, жваво, образно вміє розповідати і складати, можна міркувати про рівень її мовленнєвого розвитку, про володіння багатством рідної мови й одночасно про рівень її розумового, естетичного та емоційного розвитку. Питанню розвитку мовленнєвої компетентності приділяють увагу науковці як минулого, так і сучасності: А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лазаренко, І. Лапшина, Є. Тихеева, К. Ушинський, Є. Фльоріна та інші. Дослідниця А. Богущ визначає мовленнєву особистість дошкільника як активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко й невимушено вступає у спілкування з дітьми й дорослими; застосовує мовні й немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності й достатній рівень розвитку рідного мовлення [8].

Процес засвоєння дошкільниками рідної мови охоплює дослідницько-експериментальну діяльність, оскільки вони шляхом самостійного відкриття, оволодівають новими знаннями та вміннями. Про дослідницьку-експериментальну діяльність дітей дошкільного віку у своїх працях зазначають такі науковці, як: Г. Беленька, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Савенков, І. Стеценко та інші. Уперше феномен дитячого експериментування, як особливого специфічного виду дослідницької активності дошкільників, визначено та описано М. Поддяковим. Дитяче експериментування, поряд із грою є провідною діяльністю дошкільників, ознаками якого є самостійність, пошук нових ідей, проблемність, дія методом «проб та помилок», вироблення певних умінь [7]. Одним із таких умінь є творення нових слів (оказіоналізмів).

Мета статті: з'ясування ролі дитячих оказіоналізмів як виду елементарного мовленнєвого експериментування дітей дошкільного віку, їхній аналіз та групування відповідно до певних характеристик.

Загальновідомо, що дитина оволодіває мовленням ще в ранньому дитинстві, а саме: копіює мовлення дорослих, утворює значну кількість нових слів, що пов'язано не тільки з креативністю дошкільнят, але й з їх особливою потребою дізнаватися про щось нове, досліджувати та експериментувати. *Мовленнєву креативність* ми розглядаємо як створення дитиною суб'єктивного нового мовленнєвого продукту (слова, словосполучення, фрази). Можна стверджувати, що мовлення дітей насичене унікальними словами, які не існують у нормативній лексиці та створенні самостійно малюками. Саме ці слова і є оказіоналізмами.

Науковець Т. Аркадзева поняття «оказіоналізми» трактує як унікальні слова, які відсутні в нормативній мові, що створюються дітьми на основі комбінацій відомих кореневих та афіксальних морфем за продуктивними словотвірними моделями (або за схожістю звукового складу) [1].

Оказіоналізми – це такі лексичні одиниці, які мають статус слова, і які були самостійно сконструйовані дитиною. Ці слова, як правило, відсутні в загальному вживанні й уважаються відхиленням від норми літературної мови.

На думку Н. Янко-Триницької, okazіоналізми – це слова, які створено в мові в певній ситуації й із певним завданням, але не претендують стати її приналежністю [11].

Отже, okazіональні слова – це індивідуальні, оригінальні, незвичні мовленнєві нововведення, що належать окремим особам. При цьому індивідуально-авторське слово протиставляється загальноновживаним. Однак відмінною особливістю okazіоналізмів є не їхній індивідуальний характер, а те, що при їх утворенні відбулося порушення діючих в мові законів утворення тих чи інших одиниць.

Факт створення дітьми okazіоналізмів пояснюється ще й тим, що в системі є порожні клітини, тобто нереалізовані можливості мови. Саме їх часто заповнюють діти своїми інноваціями, які вони створюють за моделями, що наявні в мовній системі. І не тільки інноваціями, але й okazіоналізмами. Можливості системи, які не використано мовною традицією, зумовлюють існування на рівні мовної норми так званих порожніх клітин або *лакун*. Термін «лакуна» походить від латинської – заглибина, у переносному значенні в мовознавстві використовується на позначення прогалин, пропусків.

Так, С.Н. Цейтлін виокремлює два типи лакун: абсолютні та відносні [9, с. 67]. Під абсолютною лакуною усвідомлюється факт відсутності мовної одиниці на рівні норми, а під відотною – нереалізована на рівні мовної норми можливість існування варіанта певної одиниці. Відомо, що типи лакун у сфері словотворення й словозміни суттєво різняться. Якщо у сфері словотворення превалюють абсолютні лакуни, то в галузі словозміни абсолютних лакун не багато, більша їх частина носить випадковий характер, проте більша чисельність відносних лакун, оскільки є різноманітні можливості формального варіювання [9, с. 68].

Відомий письменник і дослідник мовлення дітей К. Чуковський підкреслював творчу силу дитини, її чуйність до мови, які виявляються особливо яскраво саме в процесі словотворчості, а саме дитячих okazіоналізмів [10].

На відміну від мовленнєвих помилок, okazіоналізми є результатом дослідницько-експериментальної діяльності дітей. Науковець Н. Лисенко визначає «дослідницько-експериментальну діяльність», як організовану педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття [6].

Ця діяльність мобілізує дошкільників у пізнанні мовлення, в самостійному розкритті його зв'язків, відносин, закономірностей. Під час дитячого мовного й мовленнєвого експериментування вихованці створюють нові слова, а саме додаючи префікси, суфікси, змінюють склади, закінчення, також порівнюють слова з іншими, вдосконалюючи цим самим свої мовленнєві навички. Крім того, під час експериментальної діяльності, завдяки різним новоствореним словам, збільшується активний словниковий запас, що закріплює навички граматичної правильності у відповідях на запитання, розгортати діалоги, дотримуватися логіки їхнього викладу та доводити свої думки. Безпосередність цього виду діяльності створює позитивні емоції та дозволяє врізноманітнити процес розвитку мовленнєвих навичок для дошкільнят. Виконання ініціативи щодо створення нових слів, коментування їх, свідчить про розвиток у дітей мисленнєвих навичок.

Дитяче експериментування – особливий шлях розвитку пізнавальної мотивації й розумової активності дитини з перших днів життя. Досліджуючи нові предмети та іграшки, експериментуючи з піском, водою, фарбами, створюючи нові слова, дошкільники намагаються вирішити розумові завдання.

Головне завдання педагога в закладі дошкільної освіти – створити оптимальні умов для збагачення й розвитку різноманітних дій. Саме вони створюють сприятливе середовище для всебічного й гармонійного розвитку особистості дитини, забезпечуючи при цьому підтримку психологічного та психічного здоров'я дитини, а також й емоційне благополуччя. Науковець К. Крутій зазначає: «Дошкільник, унаслідок його природи, може увійти у процес експериментування лише через емоційний заряд дитячого подиву, загадки, таємничого, зіткнення відомого з невідомим, що провокує запитання. У подальшому саме цей емоційний заряд може бути сутнісним поштовхом для вибору професії, життєвого шляху» [5, с. 18-21].

Експериментування стимулює дітей до пошуків нових дій і сприяє розвитку гнучкості мислення. Самостійне експериментування зі словом дає малюку можливість випробувати різні способи дії, знімаючи при цьому страх допустити помилку. Яскраво виражена допитливість дитини є найважливішими показниками його успішного мовленнєвого розвитку. Воно проявляється в тому, що діти прагнуть до нових вражень, люблять творити, досліджувати, створювати.

Отже, дитячі okazіоналізми є видом елементарного експериментування дошкільників зі словом, коли вони самостійно створюють слова, не маючи страху, що зроблять помилку, експериментують, видозмінюють і тлумачать їх значення. Найактивніше ця діяльність виявляється в дітей віком від двох до п'яти років.

Особливістю дитячого мовлення є навмисне й спонтанне порушення стереотипу. Під стереотипом розуміється явище буденної свідомості, яке ґрунтується на прагненні людини систематизувати різноманітні знання про світ в певні категорії, і, тим самим, полегшити собі сприйняття, розуміння й оцінку явищ. Дитячі okazіоналізми неоднозначні і процес дослідження цього феномену складний, що пов'язано з предметом вивчення й поведінкою дітей. Хоча творення дитячих okazіоналізмів схоже на словотвір, але відмінність у

тому, що неологізми ввійшли в мову й стали загальноживаними, а okazіоналізми існують тільки в певному контексті. Вони є особливою сполучною ланкою між дитячим та дорослим мовленням.

Розгляд феномена дитячих okazіоналізмів, дає підстави стверджувати, що саме вони сприяють прояву творчого потенціалу мовної особистості, розвитку мислення, уваги та уваги. Науковці К. Крутій та Л. Зданевич зазначають: «У дитячих мовленнєвих okazіоналізмах відбивається нібито «саморозвиток» мовної системи, а «okazіоналізми» є начебто надмірністю продуктів такого «саморозвитку» [4, с. 27-28].

Дитячі okazіоналізми, безумовно, посідають одне з центральних місць у «просторі дитячого мовленнєвого креативу», саме на їх прикладі наочно видно, як дитина сама конструє власну мовну систему, словотворчі інновації. Дитяча okazіональна лексика володіє експресивністю, творчістю, інноваційністю.

Проаналізувавши науково-методичну літературу та спираючись на власний досвід роботи з дітьми дошкільного віку, ми визначили такі види дитячих okazіоналізмів:

1. Okazіоналізми, які вказують на збільшення певного поняття, явища, об'єкта, істоти тощо. Наприклад, *мущице* (велика муха), *квітуха* (велика квітка), *вітряга* (сильний вітер), *морюха* (море) тощо. Тобто, діти, залишаючи корінь слова, додавали суфікси та закінчення, утворюючи власні слова.

2. Okazіоналізми, які вказують на зменшення поняття, явища, об'єкта, істоти тощо. Наприклад, слова дітей: *міліруця* (маленька рука), *ціпа* (ципля), *дівуся* (дівчинка) тощо. Проаналізувавши слова, можна сказати, що в переважній більшості утворених слів, діти, залишаючи корінь слова, додавали суфікси та префікси.

3. Okazіоналізми, які вказують на певне місце перебування об'єкта чи явища. Наприклад, *голубівник*, *сонцесідло*, *картопляник*, *квітचना*, *домівна* тощо. Ці слова діти утворюють за допомогою іменника та дієслова.

4. Okazіоналізми, які вказують на ту особу, яка виконує певну дію. Наприклад, *співун*, *плавун*, *громило* (людина, яке знищує на своєму шляху), *боюн* (людина, яка боїться), *малюватель*, *фарбуватель* (художник, маляр). У вказаній групі слова утворено шляхом поєднання дії особи чи предмета та іменника.

5. Okazіоналізми, які позбавлені змісту звукових комплексів, що лише за формою нагадують слова, котрі з'являються тоді, коли дитина пропонує певний звуковий комплекс як новотвір, уважаючи, що цей комплекс містить деяку семантику, обумовлену фонетичними значеннями звуків. Наприклад, *гагята* (гуси), *кукурікалка* (півень), *муколки* (теля) тощо.

Наше дослідження показало, що в дитячому мовленні переважають okazіональні іменники, інколи дієслова. Найбільш продуктивними є суфіксальне та префіксальне творення слів. Отримані результати доводять, що дитячі okazіоналізми загалом відповідають тенденціям та розвитку дошкільників і є характерним результатом дослідницькою діяльністю.

Отже, відбувається створення дітьми не нових слів, а незвичайних форм, які схожі з уже наявними. Межі цих груп досить умовні, дитячі okazіоналізми часто знаходяться на межі, їх можна долучити відразу в декілька груп залежно від тлумачення. Дитячі мовленнєві інновації (дитячі okazіоналізми) відрізняються типологічною однорідністю, які спираються на діючі в мові механізми і правила. Тобто, компенсуючи дефіцит лінгвістичних знань, дитина створює нові для неї слова, використовуючи найбільш продуктивні морфологічні та словотвірні засоби.

Висновки. Репрезентативність вибірки досліджуваних дітей дала можливість з'ясувати, що слово для дитини є предметом експериментування, пізнання, інструментом і результатом цього пізнання, хоча вага цих іпостасей різна і залежить від ступеня оволодіння дитиною мовою й від конкретної мовленнєвої ситуації. Отже, дитина є творцем своєї мови, виробляючи трансформації, створюючи інновації, продукуючи семантичні одиниці. Схильність дитини до творення нових слів є експериментуванням, що свідчить про високий рівень перебігу розумових процесів. Подальших розвідок потребує вивчення дитячих okazіоналізмів у різних вікових групах.

Література

1. Аркадьєва Т.Г. Види асоціативних компонентів в значеннях дитячих okazіоналізмів / Т.Г. Аркадьєва // Развитие речи детей и обучения языкам. – Москва, 1989. – С. 65-70.
2. Базовий компонент дошкільної освіти : Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Колеснік К.А. Організація групової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку у процесі мовленнєвої роботи на заняттях / К.А. Колеснік // Соціально-педагогічна та медико-психологічна підтримка розвитку особистості в онтогенезі : сб. матеріалів міжнарод. науч.-практ. конф., Брест, 24 мая 2018 г. / Брест. гос. ун-т ім. А. С. Пушкина ; редкол.: Г. Н. Казарчук (отв. ред.), Т. В. Александрович, Т. С. Будицько. – Брест : БрГУ, 2018. – С. 59-62.
4. Крутій К.Л. Дитячі okazіоналізми як продукт мовної системи та феномен дитячого мовлення / К.Л. Крутій, Л.В. Зданевич // Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. – С.27-28.

5. Крутий К. Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка / К. Л. Крутий, І. Б. Стеценко. — Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2017. — 124 с. : вкл. + DVD-диск. — Бібліогр.: в кінці розділів. — С. 18-21.
6. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : Навч. посібник / Н.В. Лисенко. — Львів : Світ, 1994. — 144 с.
7. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. — Москва: Обруч, 2013. — 192 с.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І., Горіна Ж.Д., Черкасов М.П. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. — 271 с.
9. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. — Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
10. Чуковский К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. — Москва : КДУ, 2005. — 400 с.
11. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке / Н.А. Янко-Триницкая / РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. — Москва : Индрик, 2001. — 503 с.
12. Kruty K. Overcoming Communicative Deadadaptation of Speech Passive Children of Pre-School Age / Kruty Kateryna, Larysa Zdanevych. // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія : Психологія. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. 2019. Вип. 26 (1). Web of Science Core Collection (ESCI)
13. Bazyma, N. Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders / Bazyma N., Zdanevych L., Kruty K., Tsehelnuk T., Popovych O., Ivanova, V., & Cherepania, N. // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3). — 2020. — 107-121. — Електронний ресурс. — Режим доступу : <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112>

References

1. Arkad'eva T.G. Vidy asociativnyh komponentov v znacheniyah detskih okkazionalizmov / T.G. Arkad'eva // Razvitie rechi detej i obucheniya yazykam. — Moskva, 1989. — S. 65-70.
2. Bazovyj komponent doshkil'noyi osvity: Elektronnyj resurs <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Kolesnik K.A. Organizaciya grupovoy diyal'nosti z dit'my starshogo doshkil'nogo viku u procesi movlennyevoy roboty na zanyattiyax / K.A. Kolesnik // Socy'al'no-pedagogy'cheskaya y' medy'ko-psy'xology'cheskaya podderzhka razvy'ty'ya ly'chnosty' v ontogeneze : sb. matery'alov mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Brest, 24 maya 2018 g. / Brest. gos. un-t y'm. A. S. Pushky'na ; redkol.: G. N. Kazaruchy'k (otv. red.), T. V. Aleksandrov'y'ch, T. S. Bud'ko. — Brest : BrGU, 2018. — S. 59-62.
4. Krutij K.L. Dy'tyachi okazionalizmy' yak produkt movnoyi sy'stemy' ta fenomen dy'tyachogo movlennya / K.L. Krutij, L.V. Zdanevy'ch // Innovacijni texnologiyi v doshkil'nij osviti: Zbirny'k abstraktiv Mizhnarodnoyi naukovoprakty'chnoyi internet-konferenciyi, m. Pereyaslav-Xmel'ny'cz'ky'j, 28-29 bereznya 2018 r. / za zag. red. L. O. Kalmy'kovoyi, N. V. Gavry'sh. — Pereyaslav-Xmel'ny'cz'ky'j: DVNZ «Pereyaslav-Xmel'ny'cz'ky'j derzhavny'j pedagogichny'j universy'tet imeni Gry'goriya Skovorody'», 2018. — S.27-28.
5. Krutij K. L. Pry'rodny'cho-naukova osvita doshkil'ny'kiv: blokovo-tematy'chne planuvannya na zasadaх integ'racyi ta metody'chni porady'. Zy'ma-bilosnizhka / K. L. Krutij, I. B. Stecenko. — Zaporizhzhya : TOV “LIPS” LTD, 2017. — 124 s. : vкл. + DVD-dy'sk. — Bibliogr.: v kinci rozdiliv. — S. 18-21.
6. Ly'senko N.V. Ekologichne vy'xovannya ditej doshkil'nogo viku : Navch. posibny'k / N.V. Ly'senko. — L'viv : Svit, 1994. — 144 s.
7. Podd'yakov N.N. Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka-doshkol'nika. Blizhnie i dal'nie gorizonty / N.N. Podd'yakov. — Moskva: Obruch, 2013. — 192 s.
8. Formuvannya movnoyi osoby'stosti na rizny'x vikovy'x etapax : [monografiya] / Bogush A.M., Try'fonova O.S., Ky'sel'ova O.I., Gorina Zh.D., Cherkasov M.P. — Odessa : PNCz APN Ukrayiny', 2008. — 271 s.
9. Cejtlin S.N. YAzyk i rebyonok: Lingvistika detskoj rechi. — Moskva : Gumanit. izd. Centr VLADOS, 2000. — 240 s.
10. Chukovskij K.I. Ot dvuh do pyati / K.I. Chukovskij. — Moskva : KDU, 2005. — 400 s.
11. YAnko-Trinickaya N.A. Slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke / N.A. YAnko-Trinickaya / RAN, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova. — Moskva : Indrik, 2001. — 503 s.
12. Kruty K. Overcoming Communicative Deadadaptation of Speech Passive Children of Pre-School Age / Kruty Kateryna, Larysa Zdanevych. // Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka: zb. nauk. prats. Seriia : Psykholohiia. Pereiaslav-Khmelnyskiy : FOP Dombrovska Ya.M. 2019. Vyp. 26 (1). Web of Science Core Collection (ESCI)
13. Bazyma, N. Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders / Bazyma N., Zdanevych L., Kruty K., Tsehelnuk T., Popovych O., Ivanova, V., & Cherepania, N. // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3). — 2020. — 107-121. — Електронний ресурс. — Режим доступу : <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112>

УДК: 378:37.011.3-051:78:781.21+008-029:2(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-40-45

МУЗИЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Горожанкіна О. Ю., orcid.org/0000-0003-1777-2173

Ван Чжецін

У статті розглянуто процес становлення музичного просвітництва в історичному та педагогічному аспектах. Розглядаючи музичне просвітництво як діяльність, що забезпечує розвиток інтересів, потреб та смаків студентської молоді та сприяє формуванню духовної культури особистості, з'ясовано особливості музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики в освітньому процесі вищої школи. Представлено комплекс необхідних умінь щодо здійснення майбутніми фахівцями музично-просвітницької діяльності на кожному з її етапів та провідні форми роботи із залучення студентів до проведення музично-просвітницьких заходів.

Ключові слова: просвітництво, музичне просвітництво, музично-просвітницька діяльність, духовна культура, майбутні учителі музики.

MUSIC ENLIGHTENMENT AS A SIGNIFICANT FACTOR IN THE FORMATION OF THE SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

Gorozhankina O. Yu., Wang Zheqing

The article considers the process of formation of music enlightenment in historical and pedagogical aspects. Considering music enlightenment as an activity that ensures the development of interests, needs and tastes of student youth and promotes the formation of the spiritual culture of the individual, the peculiarities of music and enlightenment activities of future music teachers in the educational process of higher education are clarified. A set of necessary skills for future musical and educational activities at each of its stages is presented. At the pre-communicative stage of organizing and conducting music and educational events, such skills include the ability to select material and write a script for a music and educational event, according to the age and artistic and educational level of the audience; selection of informative material and its logical construction.

At the communicative stage of music and educational events, future music teachers must have a good command of the word, speak clearly and correctly, convey their opinion to listeners, organize dialogue and vivid communication with students of all ages, establish emotional contact with them, model any situation in communication process.

It is emphasized that effective actions in solving this problem can be the involvement of students in music and educational activities in various forms of work: music and educational concerts, music and literary lounge, concert-conversations, musical and verbal presentations of musical works and more. Further research requires the development of modern methods for preparing future teachers of music art for music education, taking into account today's conditions.

Keywords: enlightenment, music enlightenment, music and educational activity, spiritual culture, future teachers of music art.

Сьогодні, як і в будь-який період глобальних змін і підвищення соціальної напруженості в суспільстві, особливо гостро постають питання щодо необхідності переосмислення власного сенсу життя, відношення з навколишнім світом, визначенням шляхів успішного подолання кризи. Одним з ключових шляхів подолання духовної кризи в сучасному суспільстві є спрямування зусиль на розвиток гуманістичної освіти, що базується на підґрунті духовності й культурно-історичних цінностей народу, формування в молоді світоглядних ідей і переконань на основі світових і вітчизняних культурних цінностей, здатності до самостійного мислення й наявності високого рівня духовності, духовної культури.

Особливої значущості розв'язання цих питань набуває в контексті формування духовної культури наставників майбутніх поколінь – майбутніх учителів музики, головним завданням яких є здатність залучати сучасну молодь до кращих надбань музичного мистецтва, виховувати їх висококультурними, освіченими особистостями, від яких залежатиме майбутнє суспільства. Особистість учителя є тим підґрунтям на якому, за висловом К. Ушинського, базується виховання підростаючого покоління, тому що виховна сила витікає тільки з живого джерела людської особистості. Жодні статuti, – зазначав великий педагог, – жодні програми і штучний організм навчального закладу, як би хитро він не був придуманий, не зможуть замінити особи вчителя у справі виховання дитини. Тільки особистість може впливати на розвиток і формування особистості, тільки характером можна виховати характер [12, с. 86].

Одним із чинників формування духовної культури майбутніх учителів музики є музичне просвітництво, яке сформувалося як вид діяльності та передбачає поширення, передачу знань про музичне

мистецтво, виховання особистості засобами музики. У процесі освітнього процесу в університеті музичне просвітництво спрямовано на розвиток духовної культури студентів й транслюється через них учням. Здатність здійснювати музично-просвітницьку діяльність вимагає від майбутніх фахівців певних духовних зусиль, є важливим складником їхньої професійної компетентності та, взагалі, важливим компонентом організації ефективного освітнього процесу сучасної школи.

Питанням розвитку особистості засобами музичного мистецтва присвятили свої наукові доробки І. Бех, М. Бунаков, В. Бутенко, О. Комаровська, Н. Миропольська, В. Паламарчук, Г. Падалка, О. Сухомлинська, сучасні китайські вчені Бянь Мен, Вей Тінге, Фань Тао та інші. Дослідженню професійної підготовки майбутніх учителів музики присвячено праці А. Козир, А. Линенко, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової, Хе Сюефен, Цзян Хепін та інших вчених. Розробці та впровадженню в освітній процес вищої школи сучасних технологій з навчання майбутніх учителів музичного мистецтва присвячено праці І. Левицької, А. Плохотнюк, М. Фалько та інших. Проблеми формування духовності й духовної культури розглядаються в наукових працях А. Олексюк, І. Беха, В. Бондаря, М. Бондаренко, І. Звереві, Т. Клименко, І. Мартинюка, А. Москаленко, Н. Протасові, Г. Падалки та інших. Різні підходи щодо розвитку духовної культури студентської молоді розглядають у наукових дослідженнях О. Омельченко, Г. Шевченко, В. Рибалки. Ключові аспекти формування духовних цінностей особистості розкрито в працях Г. Авдіянц, О. Вишневої, О. Сталевської, О. Огризко та інших учених. Особливості підготовки майбутніх педагогів до музично-просвітницької діяльності розглянуто в дослідженнях Т. Євсєєвої, Л. Кожевнікової, Лі Аньань, С. Куришева, О. Мельник, І. Полякової, Е. Скуратової, О. Міліциної, Є. Михайченкової, О. Халікової, Чен Кай, Фань Чженьсюань, О. Щолокової.

Метою статті є дослідження історичних та педагогічних аспектів становлення музичного просвітництва як вагомого чинника формування духовної культури майбутніх учителів музики.

Поняття «просвітництво» має давню історію й походить від німецького «aufklarung»; англійського «enlightenment»; французького «Les Lumieres» та іспанського «ilustracion» [13]. В. Даль вбачав у просвітництві діалектичне поєднання розуму та серця й визначав просвітництво як «світло науки і розуму, яке зігрівається чистою моральністю; це також розвиток інтелектуальних та духовних сил людини» [1, с. 527]; сутність поняття «просвіщати», або когось просвітлювати, за твердженням В. Даля означало здібність «дарувати людині світло розумове, наукове і моральне, повчати істинам і добру; навчити розум й серце» [1, с. 527].

Незважаючи на те, що просвітницький світогляд об'єднав представників різних соціальних верств і професій та знайшов яскраве відображення у філософії, науці та мистецтві, просвітництво кожної з країн світу визначалося певними особливостями [13]. З'явившись уперше в наукових працях М.-Ф. Вольтера та Й. Гердера, поняття «просвітництво» закріпилося в науковій праці І. Канта «Що таке Просвітництво?», в якій просвітництво, вважає автор, виходом людини із стану власного неповноліття. Мислитель закликає користуватися власним розумом та розкриває основний принцип просвітництва, за яким людський розум має статус найвищої інстанції у вирішенні всіх проблем [6, с. 127]. Невипадково епоху просвітництва справедливо називають «епохою розуму» [6, с. 127], а значення терміну «просвітництво» вважають похідним від слова «світло» (французьке *lumiere* означає водночас «світ» та «просвітництво») [6, с. 127].

Серед відомих просвітників, чий естетичні погляди сприяли подальшому розвитку науки і культури, слід згадати прізвища Ж. Д'Аламбера, Ф. Вольтера, К. Гельвеція, П. Гольдбаха, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Ж. Ламетрі, Г. Лессінга, Ж.-Ж. Руссо. Дійсно, мислителі цього часу вірили в «природне світло розуму», в силу знань, науку і прогрес і вважали, що оскільки людина є розумною істотою вона може перетворити суспільство згідно прогресивних уявлень, використовуючи при цьому лише власні здібності. Запорукою цьому повинно стати правильне виховання дітей та поширення корисних, наукових знань, розвиток науки. В цьому процесі, на думку просвітителів, неперевершеною є роль мистецтва, тільки воно може стати дієвим засобом боротьби за ці ідеали.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці Ж.-Ж. Руссо, в яких повною мірою розкрито його духовно-естетичні погляди та просвітницькі ідеали. У своєму романі «Еміль, або про виховання» Ж.-Ж. Руссо розглядає специфіку формування музичних здібностей, вважаючи це чи не найважливішим завданням музичного виховання, надає методичні поради щодо розвитку музичного слуху й голосу. Важливим шляхом щодо музичного виховання стала запропонована Ж.Ж. Руссо цифрова нотація для засвоєння музичної грамоти, яку згодом почали використовувати для навчання дітей у європейських країнах, зокрема й в Україні [10].

У духовному та моральному вихованні та вдосконаленні людини і суспільства музика завжди мала велике значення. В Давньому Китаї до музики ставилися «як до ідеальної, звукопластичної моделі гармонійного космосу, яка може урівноважувати всі крайності, виправляти дисбаланс у будь-якому явищі» [11, с. 46].

Мистецтво (музичне, образотворче, хореографічне) здавна, ще з часів Київської Русі, входило у зміст навчально-виховної роботи. Характеризуючи культуру України того періоду, І. Крип'якевич згадує запис літописця про те, що з нагоди різних свят та інших пригод люди сходилися на ігрища, на танки... танки супроводжувалися музикою: «взьміть сопілки, бубни й гуслі й ударяйте – і усякий буде нам танцювати», – оповідає літописець [4, с. 32].

Відомостей про те, хто навчав гри на музичних інструментах, хто навчав співати і танцювати «усякого», як це пише літописець, нині поки що невідомо, як невідомо й інші деталі педагогічної діяльності того періоду стосовно підготовки педагогічних кадрів. Більш детально відомо про пізніший період педагогічної практики в Україні по формуванню духовної культури підростаючого покоління та про вимоги у цьому плані до педагогів-вихователів, про що свідчать дослідження Є. Мединського, Б. Мітюрова, Я. Ісаєвича.

Особливий інтерес представляє просвітительська діяльність братств, громадських організацій, які активно функціонували на території України і Білорусії у XVI – XVII століттях.

Учені встановили, що підготовка педагогічних кадрів здійснювалася в Острозькій школі-академії та у Львівській і Луцькій братських школах, у яких «особливо на високому рівні... було навчання «музики». А вже в перші роки існування школи, – відзначає Я. Ісаєвич, – львівські братчики добились від патріарха Єремії грамоти «на музичне співання, то єст на нотное» [3, с. 162]. І уже через декілька років у школі функціонував дванадцятиголосний учнівський хор, яким керував спеціальний учитель – регент, або як його ще називали – «гармонізатор». Збереглися інструкції братської львівської школи, у яких доручалося окремим учителям дотримуватися вимоги братчиків, щоб у хоровому колективі були всі чотири голосові партії: «басист», «альтист», «тенорист» і «дискантист» [3, с. 162].

І хоч знову ж таки нічого поки що невідомо про підготовку таких учителів, але, якщо враховувати, що ця ж львівська братська школа й була одним із основних навчальних закладів, які постачали й готували вчителів до інших братських шкіл, то, очевидно, зміст навчально-виховної роботи в ній і можна вважати змістом підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності щодо формування духовної культури своїх майбутніх вихованців засобами музичного та інших видів мистецтв – образотворчого, народно-прикладного, інших.

Львівській братській школі, де готувалися майбутні вчителі, дарували зібрання своїх власних бібліотек заможні українські діячі. Зокрема, відомо, що у 1637 році в бібліотеку було передано значну кількість восьмиголосих та дванадцятиголосих партес, а реєстр 1697 року нотних зошитів, які використовувалися у школі, налічував 87 томів «кантичок», у яких налічувалося 372 багатоголосих (переважно 12-ти голосих) хорових творів [3, с. 163; 8, с. 85].

Серед вихованців цієї школи були відомі на тоді не лише вчителі музичного мистецтва, але й композитори, про яких, на превеликий жаль, нічого не відомо, крім прізвища. У дослідженнях згадують про таких композиторів – вихованці Львівської братської школи як Шарваровський, Бищовський, Чернушин, Лаконенко, Колядчин, Пікулинський, Мазурик, Яжевський та інші [3, с. 165]. Більш відомими були: Микола Дилецький, відомі композитори і педагоги – Гавалевич та Базилевич, які внесли значний вклад, як відзначається дослідниками, у поширення на Україні (а також у Білорусії і Росії) музичної культури, яка є одним із основних компонентів духовної культури.

Традиції братських шкіл з підготовки майбутніх учителів до формування духовної культури своїх майбутніх вихованців розвивалися й продовжувалися в інших навчальних закладах України, зокрема, у Києво-Могилянській академії, яка впродовж XVII та XVIII століть була основною кузницею педагогічних кадрів не лише для України, але і для багатьох інших слов'янських країн. Відомо, що в цьому навчальному закладі також багато уваги приділялося формуванню духовної культури майбутніх діячів у різних галузях суспільного життя, в тому числі й педагогічній. Навчальний план підготовки майбутніх педагогів різних навчальних предметів, а також і музики передбачав вивчення різних музичних інструментів, оволодіння уміннями й навичками гри на них та уміннями і навичками хорового співу й диригентської діяльності. Дослідники відзначають, що гра на різних музичних інструментах, і особливо на духових, а також хоровий спів були улюбленим заняттям академістів [3; 8].

Завдячуючи хорошій організації музичної освіти, із академії вийшло чимало видатних співаків і композиторів, хоч спеціального музичного відділення, як відомо, не було. Наприклад, у XVIII ст. там здобули музичну освіту видатний український філософ, поет, педагог, композитор, співак Г. Сковорода; композитор, скрипаль і співак А. Ведель; композитор, член Болонської філармонічної академії М. Березовський; композитор, автор опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулак-Артемівський; композитор Д. Бортнянський та багато інших видатних діячів музичної культури.

Традиції Києво-Могилянської академії щодо музичної освіти своїх вихованців позитивно вплинули на громадську думку стосовно музично-естетичної освіти педагогічних кадрів. Низкою досліджень відзначено, що на початку XIX ст. педагогічна громадськість у боротьбі за відкриття нових педагогічних навчальних закладів одночасно вимагала й поліпшення музичної підготовки педагогічних кадрів, хоч Державна Дума і

Державна Рада консервативно були настроєні щодо вирішення цієї проблеми [9, с. 106]. І все ж таки в навчальних планах окремих педагогічних навчальних закладів були включені предмети естетичного циклу. Зокрема, у навчальних планах Петербурзького педагогічного інституту, відкритого у 1816 році, були передбачені навчальні години на вивчення музики, гімнастики і танців у кількості 4-х годин на тиждень. У міських училищах, які готували вчителів, тоді ж теж вивчали малювання, співи й гімнастику як обов'язкові навчальні предмети для всіх майбутніх учителів і, крім того, по дві години музики і співів та по одній годині гімнастики в тиждень у позанавчальний час. У Одеському навчальному окрузі ще більше часу відводилося, як стверджують дослідження, на вивчення музики – три години на тиждень для всіх студентів як обов'язковий навчальний предмет; у Київському університеті тоді вивчалися малювання, музика і співи, фехтування, хореографія і верхова їзда, які з 1840 року увійшли до навчального плану як обов'язкові навчальні дисципліни [9, с. 103-104].

У Харківському університеті в першій половині XIX ст. вперше з усіх російських університетів того часу (крім Московського) було відкрито кафедру теорії і історії мистецтв, яка, за твердженнями дослідників, забезпечувала читання низки навчальних дисциплін з історії та теорії мистецтва, а з 1854 року у цьому ж університеті було введено по 3 тижневих години на хоровий спів церковної музики; у репертуарі хору були також твори Й. Гайдна – «Сім слів спасителя», ораторія Ф. Мендельсона-Бартольдї – «Святий пророк Ілля» та ін. Крім хору був створений також і оркестр [9, с. 104-105].

У дослідженнях, присвячених вивченню музично-естетичної підготовки педагогічних кадрів, тобто, студентів педагогічних навчальних закладів, відзначається, що перша половина XIX ст. позначається спадом на цій ділянці роботи, оскільки кошти на музику та інші види мистецтва майже не виділялися й вони вводилися до навчальних планів лише як факультативні заняття для бажаючих. У позитивному аспекті виділявся лише Ніжинський історико-філологічний інститут кн. Безбородка (нині Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), в якому мистецтво, і особливо музика, були у великій пошані. Крім занять, в інституті систематично проводилися тематичні вечори, у процесі підготовки й проведенні яких розвивалася творча мистецька діяльність студентів – майбутніх учителів.

Однією з форм підготовки педагогічних кадрів наприкінці XIX ст. були вищі жіночі педагогічні курси, у навчальних планах яких, як відзначають дослідники, виділялися спеціально години для занять мистецтвом, вивчення історії мистецтва, навчання гри на музичному інструменті тощо. Для бажаючих займатися педагогічною діяльністю влаштовувався спеціальний «іспит на звання вчителя». Крім знання спеціальних предметів, обов'язковим був іспит з музики, малювання, чистописання й креслення [9, с. 111].

Учені, що досліджували проблему підготовки педагогічних кадрів у дореволюційні часи в Росії та Україні (Г. Фельбарк, С. Ніколаєв, Я. Руднев, М. Чудновцев та інші) відзначали, що незважаючи на те, що жоден навчальний педагогічний заклад не готував спеціально вчителів музики і співу, так само, як і вчителів малювання, все ж таки питанню естетичного розвитку студентів засобами музики, співів і малювання приділялося багато уваги: усі, хто поступав до інституту, здавав іспит на наявність музичних здібностей, співацького голосу, музичного слуху та елементарних знань із теорії музики [9, с. 112].

У післяреволюційний період змінилося ставлення до проблем формування духовної культури майбутніх учителів, до їх естетичного розвитку передусім у плані ідеологічної спрямованості цієї роботи в педагогічних вузах. Однак варто зауважити, що прогресивні педагоги-музиканти відстоювали необхідність підготовки спеціалістів-учителів музичного профілю. Прогресивні ідеї того часу неодноразово висловлювалися в публікаціях педагогічного характеру В. Шацької, О. Апраксїної, О. Гембіцької, Н. Гродзенської та ін. Учитель, на думку вище згаданих учених, і особливо вчитель музики має бути носієм духовної культури. Дійсно, праці Б. Асаф'єва, В. Шацької, Б. Яворського, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського становили значний вплив на розвиток масового музичного виховання та музичного просвітництва дітей і молоді в першій половині XX століття.

Сучасні дослідження визначають специфічність просвітницької діяльності вчителя музики як за змістом так і за формами впровадження, виокремлюючи наявність у просвітницькій діяльності вчителя музики аксіологічної, художньо-естетичної, гедоністичної, комунікативної, пізнавально-евристичної функцій (соціальні функції мистецтва), реалізація яких забезпечує всебічний прояв його виховних можливостей, а «висвітлювання» гуманістичного потенціалу мистецтва стає перспективним напрямком такої просвітницької діяльності [14].

Розглядаючи музичне просвітництво як діяльність, що забезпечує розвиток інтересів, потреб та смаків студентської молоді та сприяє становленню музичної культури особистості вчені розглядають таку діяльність як інтегральне поєднання професійно-значимих якостей особистості, котре складається з психологічного (мотивація), пізнавального (рівень знань та їх постійне оновлення) і практичного (професійні вміння та навички) компонентів [2; 7; 14]. Так, Т. Євсєєва визначає музичне просвітництво як «мистецтво розповсюдження, передачі знань про музику, виховання людини засобами музики» [2, с. 2]. Учена зазначає, що музично-педагогічне просвітництво як вид педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва

включає: просвітницьку спрямованість усієї системи знань та вмінь; усвідомленість у необхідності інтегрованих знань і оцінюванні результатів навчання; потребу в актуалізації навчального досвіду та педагогічної діяльності тощо [2].

Л. Кожевнікова визначає музично-просвітницьку діяльність як процес свідомої, активної й цілеспрямованої взаємодії між просвітником (як суб'єктом просвітництва) й аудиторією (як об'єктом просвітництва), котрий зумовлюється самостійною позицією індивіда у виборі музичних цінностей і спрямований на поширення музично-естетичних знань із метою активізації духовного розвитку особистості [7, с. 112]. На думку Л.Кожевнікової, серед основних функцій музично-просвітницької діяльності головне місце належить *комунікативній функції*, що передбачає діалогічне контактування з мистецтвом, потяг до обміну думками, враженнями, судженнями, переживаннями; *когнітивній*, яка обумовлюється високим обсягом засвоєних мистецьких знань, широким мистецьким кругозором, ерудицією; *креативній*, що детермінована потребою в перетворенні дійсності, в умінні аналітичного й інтуїтивного мислення, у здатності й потягу до творчості, саморозвитку; *рекреаційній*, яка розглядається автором як спрямованість на оздоровлення та відновлення психічних та фізичних сил особистості; *духовній*, якою передбачено розвиток духовних потреб у пізнанні й самопізнанні, високий рівень свідомості, естетичного світогляду, національної самосвідомості, зорієнтованість на загальнолюдські цінності та кращі зразки національної й світової культури [7, с. 113].

На основі визначеного поняття та функцій музично-просвітницької діяльності структуру означеного феномена, за Л. Кожевніковою, складають мотиваційний, змістовий, операційний та контрольний-оцінний компоненти [7]. З огляду на це, процес підготовки майбутніх фахівців, маючих високий рівень духовної культури, здатних самим зорієнтуватися в зростаючому потоці музичної інформації та здійснювати музично-просвітницьку роботу серед учнівської молоді, постає особливо гостро, оскільки передбачає наявність у майбутніх учителів музики відповідних умінь щодо здійснення музично-просвітницької діяльності на високому рівні. Визначені науковцями два етапи музично-просвітницької діяльності вчителя музики: докомунікативний (підготовчий) та комунікативний (виступ) передбачають володіння студентами цілою низкою необхідних умінь.

Так, на докомунікативному етапі організації та проведення музично-просвітницьких заходів до таких умінь належать: здатність до відбору матеріалу та написання сценарію музично-просвітницького заходу, відповідно віковим особливостям та художньо-освітньому рівню слухацької аудиторії; добір інформативного матеріалу та його логічна побудова. На комунікативному етапі: здатність гарно володіти словом, чітко і правильно говорити, доносити свою думку до слухачів, організувати діалог і жваве спілкування з учнями різного віку, встановлювати з ними емоційний контакт, моделювати будь-які ситуації в процесі спілкування [2; 7].

У цьому зв'язку слушним є вислів Д. Кабалевського: «Ми повинні навчитися розповідати про велике мистецтво музики, не спрощуючи і не збіднюючи його, на доступній, зрозумілій і – головне – захопленій мові» [5, с.134].

Ефективними діями у вирішенні цієї проблеми може стати залучення студентів до проведення музично-просвітницьких заходів за різними формами роботи: музично-просвітницькі концерти, музично-літературні вітальні, концерти-бесіди, музично-вербальні презентації музичних творів тощо.

Професія вчителя музики вимагає певної універсальності й такої організації освітнього процесу на факультеті, завдяки якій процес формування духовної культури майбутніх фахівців, набуття ними необхідних умінь сприятиме якісній фаховій підготовці майбутнього педагога-музиканта.

Висновки. Феномен просвітництва увійшов в історію в період XVII-XVIII ст. завдяки змінам у суспільно-політичному житті, поширенню віри в природну силу розуму та справедливо вважають епохою розуму, епохою змін і оновлень. Породивши чимало ідей, ключовою ідеєю доби просвітництва було наголошено перетворення суспільства завдяки поширенню наукових знань та використанню здібностей кожної людини. Музичне просвітництво протягом століть відіграло значну роль у музичному навчанні та вихованні особистості й сьогодні є важливим чинником формування духовної культури сучасної молоді. Як «мистецтво розповсюдження й передачі знань про музику», музичне просвітництво вимагає від майбутніх учителів музики наявності відповідних знань і умінь щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на кожному з її етапів. На докомунікативному етапі такими вміннями є здатність до відбору матеріалу та написання сценарію музично-просвітницького заходу, відповідно віковим особливостям та художньо-освітньому рівню слухацької аудиторії; добір інформативного матеріалу та його логічна побудова; на комунікативному етапі майбутні вчителі музичного мистецтва повинні гарно володіти словом, доносити свою думку до слухачів, уміти організувати діалог і жваве спілкування з учнями різного віку, встановлювати з ними емоційний контакт, моделювати будь-які ситуації в процесі спілкування.

Ефективній реалізації цих умінь сприяють різноманітні форми роботи із студентською молоддю: музично-просвітницькі концерти, музично-літературні вітальні, концерти-бесіди, музично-вербальні презентації музичних творів тощо.

Подальшого наукового дослідження потребують питання розроблення сучасної методики щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з урахуванням умов сьогодення.

Література

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т.3. – Москва, 1980. – 555 с.
2. Евсева Т.И. Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании / Т.И. Евсева. – Москва : МГОПИ, 1993. – 112 с.
3. Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль у розвитку української культури XVI-XVII ст. / Я. Д. Ісаєвич. – Київ : Наук. думка, 2009. – 251 с.
4. Історія української культури / за ред. І. Крип'якевича. – Київ : Либідь, 1994. – 656 с.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
6. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // Собрание сочинений: в 8 т. – Т. 1. / под общ. ред. А.В. Гульги (юбилейное издание). – Москва : ЧОРО, 1994. – 127 с.
7. Кожевнікова Л. В. Музично-просвітницька діяльність у контексті підготовки мабутьних учителів музичного мистецтва / Л. В. Кожевнікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Сумський державний педагогічний університет імені АС Макаренка. – Суми, 2016. № 5 (59). – 460 с. – С. 110-120.
8. Мединський С. М. Братські школи України і Білорусії в XVI-XVII століттях / С. М. Мединський. – Київ : Рад. школа, 1998. – 217 с.
9. Мельничук С. Г. Вопросы эстетического воспитания в дореволюционных педагогических учебных заведениях / С. Г. Мельничук // Вопросы эстетического воспитания в школе. – Вып. 1. – Москва : НИИ ХВ АПН СССР, 1972. – С. 101-121.
10. Руссо Жан-Жак. Педагогические сочинения: в 2-х т. / Жан Жак Руссо. –Т.1. – Москва : Педагогика, 1981. – 656 с.
11. Тан Цземін. Основні підходи до музичного навчання учнів в Китаї / Тан Цземін // Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти : зб. наук. праць. Слов'янськ, 2015. – Вип. 2. – С. 46–54.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – Київ : Рад. школа, 1983. – 264 с.
13. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно. – Москва – С-Пб., 1997. – 312 с.
14. Чень Кай. Теоретичні аспекти виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / Чень Кай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2018. № 10. – С. 251-260. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_10_23

References

1. Dal' V. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogoazyka / V. Dal'. – T.3. – Moskva, 1980. – 555 s.
2. Evseeva T.I. Voprosy prosvetitel'stva v vuzovskom muzykal'no-pedagogicheskombrazovanii / T.I. Evseeva. – Moskva : MGOPI, 1993. – 112 s.
3. Isaievych Ya. D. Bratstva ta yikh rol u rozvytku ukrainiskoi kultury XVI-XVII st. / Ya. D. Isaievych. – Kyiv : Nauk. dumka, 2009. – 251 s.
4. Istoriia ukrainiskoi kultury / za red. I. Krypiakevycha. – Kyiv : Lybid, 1994. – 656 s.
5. Kabalevskij D. B. Vospitanie uma i serdca: Kn. Dlja uchitelja / D. B. Kabalevskij. – Moskva : Prosveshhenie, 1981. – 192 s.
6. Kant I. Otvet na vopros: chtotakoe Prosveshhenie? / I.Kant // Sobranie sochinenij: v 8 t. – T. 1. / pod obshh. red. A.V. Gulygi (jubilejnoe izdanie). – Moskva : ChORO, 1994. – 127 s.
7. Kozhevnikova L. V. Muzychno-prosvitnytska diialnist u konteksti pidhotovky mabutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva / L. V. Kozhevnikova // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sums'kyi derzhavnyi pedahohichni universytet imeni AS Makarenka. – Sumy, 2016. # 5 (59). – 460 s. – S. 110-120.
8. Medynskiy Ye. M. Bratski shkoly Ukrainy i Bilorusii v XVI-XVII stolittiakh / Ye. M. Medynskiy. – Kyiv : Rad. shkola, 1998. – 217 s.
9. Mel'nychuk S. G. Voprosy jesteticheskogo vospitanija v dorevoljucionnyh pedagogicheskikh uchebnyh zavedenijah / S. G. Mel'nychuk // Voprosy jesteticheskogo vospitanija v shkole. – Vyp. 1. – Moskva : NII HV APN SSSR, 1972. – S. 101-121.
10. Russo Zhan-Zhak. Pedagogicheskie sochinenija: v 2-h t. / Zhan Zhak Russo. –T.1. – Moskva : Pedagogika, 1981. – 656 s.
11. Tan Tszemin. Osnovni pidkhody do muzychnoho navchannia uchniv v Kytai / Tan Tszemin // Profesionalizm pedahoha : teoretychni y metodychni aspekty : zb. nauk. prats. Sloviansk, 2015. – Vyp. 2. – S. 46–54.
12. Ushynskiy K. D. Vybrani pedahohichni tvory / K.D. Ushynskiy. – Kyiv : Rad. shkola, 1983. – 264 s.
13. Horkhajmer M. Dialektika prosveshhenija. Filosofskie fragmenty / M. Horkhajmer, T. V. Adorno. – Moskva – S-Pb., 1997. – 312 s.
14. Chen Kai. Teoretychni aspekty vykonavsko-prosvitnytskoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva / Chen Kai // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 2018. # 10. – S. 251-260. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_10_23

УДК 378.015.31.041:37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-46-50

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Акімова О. В., orcid.org/0000-0001-6133-2656

Фрицюк В. А., orcid.org/0000-0001-6988-6258

У статті характеризуються аксіологічні аспекти дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Схарактеризовано аксіологічний підхід, що спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати їхні ціннісні орієнтації. Доведено, що аксіологічний підхід є органічно притаманним сучасній музичній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як найвищу цінність. Описано сутність аксіологічного підходу, що полягає у спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості, за якого кожний учасник педагогічного процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, а найважливішим завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні учителі музичного мистецтва, професійна підготовка, аксіологічний підхід.

AXIOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH OF A PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF- DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

Akimova O. V., Fritsyuk V. A.

The article describes the axiological approach to the study of the problem of professional self-development of future teachers of music. The axiological approach takes into account the value orientations of students. The axiological approach is important for modern pedagogy. It focuses on the person as the highest value. The article describes the essence of the axiological approach. It consists in directing pedagogical activity to the humanistic development of the individual. Possibilities of development of value orientations of students during practice are described. During the internship, students get acquainted with the real problems of a music teacher. During the internship, they attend schools, observe music lessons in elementary school and elementary school. In the process of practice, students have the opportunity to prove themselves as a teacher. They analyze the lessons of music art of teachers, prepare and conduct fragments of lessons, conduct extracurricular musical activities. This contributes to the formation of the foundations of pedagogical skills and has a positive effect on the formation of their value orientations. The axiological approach provides direction of activity of teachers in the course of professional preparation of the teacher-musician on humanistic development of the person. Preparing future teachers for professional self-development is impossible without turning to values. Values determine the basis of vocational education.

Keywords: professional self-development, future teachers of musical art, professional training, axiological approach.

В сучасних умовах особливо важливим є підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, зокрема, вчителів музичного мистецтва, формування у них мотивації до безперервної професійної освіти та професійного саморозвитку. Особливо активно формуються методологічні принципи, концептуальні підходи та дослідницькі стратегії, розробляються практико-орієнтовані аксіологічні технології, у тому числі, в музичній педагогіці. І тому актуальним є вивчення аксіологічних аспектів дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва

У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань саморозвитку й розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, зокрема, С. Деніжної, Н. Згурської, Є. Йоркіної, Л. Костенко, Т. Костоґриз, Л. Котової, В. Крицького, І. Могилей, Н. Мозгалівої, І. Сипченко та ін. Проблема формування творчих здібностей і професійної майстерності у майбутнього учителя музики розроблялась у дослідженнях В. Єлисеєвої, Л. Ісаєвої, Л. Остапенко, Г. Саїк, Е. Скрипкіної, Е. Сет, В. Яконюк та інших педагогів. Основну увагу автори приділяють розробці шляхів і методів розвитку у майбутніх учителів музики найбільш значущих з позицій сучасних завдань якостей особистості: самостійності, творчої активності і цілеспрямованості, гнучкості і критичності професійного мислення.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя зайняв важливе місце серед актуальних проблем педагогіки і розглядається у працях Н. Кічук, Є. Клімова, А. Маркової, С. Смирнова, І. Харламова та ін. Закордонні дослідники також звертаються до проблем самоактуалізації і саморозвитку (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші). Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку недостатньо.

Метою статті є розгляд основних положень аксіологічного підходу щодо проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто зазначити, що поняття «саморозвиток педагога», у тому числі, «саморозвиток учителя музичного мистецтва», у науковій психолого-педагогічній літературі не має чіткого узгодженого визначення через різні методологічні підходи до його розгляду. Процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядається науковцями з позицій різних підходів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку дозволив нам дійти висновку, що в історії вищої школи накопичено значний досвід з підготовки студентів до професійного саморозвитку [12; 13]. Процес професійного саморозвитку особистості є однією з важливих проблем у філософії, психології, педагогіці. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є ті шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, що в кінцевому рахунку повинні сприяти її саморозвитку [12]. У даному випадку нас цікавлять шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва й ціннісних орієнтацій, що сприятимуть їхньому професійному саморозвитку.

Варто зазначити, що ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку вона була сформульована як пізнання особистістю себе задля творчого перетворення навколишнього світу і самотворення. Згодом вона трансформується в педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, прагнення її до самовдосконалення. Даний постулат отримує в педагогіці подальший розвиток як принцип поваги до особистості учня, необхідності розвитку в ньому творчої активності й надання йому допомоги в оволодінні способами творчого самовираження та самовдосконалення [1].

У розкритті педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» підкреслюється суб'єктивність особистості, розвиток людиною власної «самості», здатність її до самотворення, можливість створити свій образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні [3]. Про саморозвиток можна говорити, як про фундаментальну здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя. З цієї точки зору саморозвиток визначають як процес свідомої, якісної та незворотної зміни особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей та можливостей, своїх фізичних, психічних і духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості.

Аксіологічний підхід (Ж. Гараніна, В. Знаков, С. Маслов, С. Мінюрова, Н. Свещинська, В. Франкл та ін.) спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати їхні ціннісні орієнтації. Аксіологічний підхід є органічно притаманним сучасній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як найвищу цінність.

Сутність аксіологічного підходу полягає у спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості. За цього підходу кожний учасник педагогічного процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності й найважливішим завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості.

Варто зазначити, що філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [8]. Аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості й ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [22]. У контексті нашого дослідження, з-поміж іншого, йдеться про ствердження цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої професійної діяльності.

Педагогічні цінності не з'являються спонтанно, вони залежать від політичних, економічних відносин у суспільстві, які до певної міри впливають на педагогіку також.

Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який визначає такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення і зміст якостей особистості педагога: взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності та ін. [66] та, на нашу думку, до безперервного професійного саморозвитку.

Науковцями (С. Маслов і Т. Маслова) узагальнено найбільш значущі цінності, важливі для студентів педагогічних університетів. До них відносяться: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) [77].

Згідно з представленою класифікацією, безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів, звісно, можна віднести до цінностей творчої самореалізації.

Погоджуючись зі Н. Свещинською, вважаємо, що, обираючи ту чи іншу цінність, у даному випадку, безперервний професійний саморозвиток, особистість формує свого роду довгостроковий план поведінки й визначає тривалу змістову перспективу діяльності. Цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп й окремої особи. Ціннісні орієнтації – це відносно стійка система певних цінностей особи, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної діяльності. Отже, ціннісні орієнтації – це внутрішній компонент свідомості й самосвідомості особистості [99].

Цінності особистості не можна сформувати ані через зміст навчального предмета, ані через дидактичні методи, зазначає В. Франкл [11]. На його думку, завданням педагога є не стільки озброєння вихованців певною системою цінностей, скільки переконання їх у важливості самоформування такої системи особистих цінностей, підготування до інтенсивного її відпрацювання [1010]. Вважаємо, що переконання майбутніх педагогів у важливості самоформування системи особистих цінностей, у якій чільне місце відведено безперервному професійному саморозвитку, є першочерговим завданням.

Цінності є однією з найважливіших смислових структур, які формують перспективу, модель майбутнього, що має найбільшу значущість для людини. В. Знаков розглядає цінності як усвідомлений зміст, здатний стати реальним мотивом життєдіяльності людини, що веде до саморозвитку [5].

Сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного і професійного становлення. Особистісні та професійні цінності впливають на можливі шляхи і способи саморозвитку, формуючи цілі та внутрішню програму його реалізації. Як показують проведені Ж. Гараніною дослідження, наявні у суб'єкта професійні особистісні цінності детермінують процес саморозвитку, визначаючи найбільш важливі з точки зору змістоутворення перспективи [44].

Наголосимо, що застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомленню ними власної самоцінності як майбутнього педагога в умовах сучасного суспільства, допоможе осмислити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати мети стосовно безперервного професійного саморозвитку для успішної професійної діяльності тощо. Усе це стосується, зокрема, майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері музичної педагогіки доцільно, на нашу думку, використовувати міжпредметні зв'язки, оскільки їх неможливо сформували в межах лише фахових дисциплін. Під час вивчення «Теорії та історії музики», «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики», а також «Педагогіки», «Психології» та інших дисциплін студенти отримують уявлення про цінності музичної педагогіки й про те, як вони можуть бути реалізовані в діяльності вчителя музичного мистецтва. Під час вивчення теоретичних дисциплін ефективними є традиційні методи (лекція, пояснення, бесіда, розповідь, наочні методи) та інноваційні, інтерактивні методи з використання інформаційно-комунікаційних технологій, частково-пошукові, творчі методи. Впливати на

розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів можна як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній діяльності.

Особливо ефективно оволодіння педагогічними цінностями відбувається в процесі підготовки і здійснення педагогічної діяльності. Саме таку діяльність ми намагалися організувати студентам, спочатку, квазіпрофесійну, в аудиторії, потім – професійну, під час педагогічної практики в школі.

Схарактеризуємо це на прикладі пропедевтичної практики. Пропедевтична практика є початковим етапом практичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, який закладає основи успішного проходження наступних видів практики, сприяє формуванню в студентів початкових професійних практичних навичок, загального уявлення про роботу вчителя музики, про етичний та психологічний аспекти даної професії.

Пропедевтична практика є складовою освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка повинна забезпечити студентів належним рівнем теоретичної і практичної підготовки з методики музичного виховання, ознайомити з ефективними формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами і прийомами навчання школярів музики на сучасному етапі розвитку школи та підготувати студентів до проходження педагогічної практики у школі на четвертому курсі.

Під час пропедевтичної практики студенти мають набути первинний досвід діяльності у ролі вчителя музики; засвоїти педагогічні знання про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи навчання та виховання, форми організації освітнього процесу тощо. Пропедевтична практика безпосередньо пов'язана з такими дисциплінами, як: педагогіка, методика виховної роботи, методика музичного виховання, історія музики, основний музичний інструмент, хорове диригування, постановка голосу, хоровий клас, мультимедійні засоби навчання, основи педагогічної майстерності. Цей вид практики є ланкою, яка пов'язує між собою дані дисципліни і вказує шлях для практичного застосування знань, набутих студентами у ході їх опанування і засвоєння.

Під час пропедевтичної практики студенти оволодівають основними функціями педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва на репродуктивному та реконструктивному рівнях, відбувається становлення і розвиток педагогічної компетентності, формування професійних якостей та ціннісних орієнтацій. Зазначена мета реалізується у процесі виконання студентами комплексних практичних завдань з дидактики, методики виховної роботи, методики музичного виховання, основ педагогічної майстерності.

Оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва педагогічними цінностями відбувається в процесі: спостереження, аналізу і планування освітнього процесу; аналізу дидактичних аспектів уроку музичного мистецтва; формування вмінь застосовувати методи навчання на уроці; визначення ефективних форм, методів і засобів навчання і виховання, результатів засвоєння учнями програмного матеріалу, рівня їх вихованості та розвитку; формування вміння застосовувати методи виховного впливу в освітньому процесі; складання планів-конспектів окремих уроків музичного мистецтва за темою з урахуванням ступеня навчання і рівня підготовки учнів, визначення цілей та завдань кожного уроку; реалізації загальноосвітнього, розвивального і виховного потенціалу музичного матеріалу уроку; вирішення засобами музичного мистецтва завдання морального, культурного, естетичного та гуманістичного виховання учнів; складання планів і сценаріїв позакласної роботи з музичного мистецтва; організації позакласних заходів за складеним планом і сценарієм; а також формування власної професійної спрямованості, розвитку педагогічних здібностей та здатності до аналізу, самооцінки і корекції власної педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що під час пропедевтичної практики студенти-музиканти знайомляться з колом реальних проблем професійної праці вчителя музичного мистецтва. Під час практики вони відвідують загальноосвітні навчальні заклади, спостерігають уроки музичного мистецтва в початкових класах та основній школі. У процесі пропедевтичної практики студенти отримують змогу випробувати себе в ролі вчителя. Вони аналізують уроки музичного мистецтва вчителів, готують і проводять фрагменти власних уроків та позакласні музично-виховні заходи, що сприяє формуванню основ педагогічної майстерності й позитивно впливає на становлення їхніх ціннісних орієнтацій.

Висновок. Таким чином, аналіз та узагальнення наведених джерел дають змогу стверджувати, що з позицій аксіології кожний майбутній вчитель музичного мистецтва є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності й найважливішим завданням освітнього процесу є розкриття його цінностей як сутнісних характеристик особистості. Можна зробити висновок, що саме аксіологічний підхід забезпечує спрямування діяльності викладачів у процесі професійної підготовки педагога-музиканта на гуманістичний розвиток особистості. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до професійного саморозвитку неможлива без звернення до цінностей, до механізмів перетворення суспільних цінностей в особистісні. Адже саме цінності визначають змістову основу професійної освіти, за якої вона є розвитком й безперервним професійним саморозвитком особистості.

Література

1. Алешина С. А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Алешина. – Оренбург. 2003. – 171 с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1995. – № 5. – С. 29-36.
3. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов / Е. А. Власова. – Николаев. 2009. – 116 с.
4. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социомической сферы / Ж. Г. Гаранина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 136 с.
5. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия. 2004. – С. 77-78.
7. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. – Вып. № 3. – С. 202-212.
8. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Пелех. – Київ : Б. в., 2010. – 36 с.
9. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
10. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка / Н. О. Ткачова. – Луганськ, 2006. – 509 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник под ред. Л. Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс. 1990. – 368 с.
12. Фрицюк В. А. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя як важливий чинник підвищення якості підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ / В. А. Фрицюк // Інженерні та освітні технології. Щоквартальний науково-практичний журнал. Тематичний випуск: «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи». – Кременчук : КрНУ, – Вип. 3 (11). 2015. – С. 92-95.
13. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця / В. А. Фрицюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – № 6 (129). 2017. – С. 107-114.

References

1. Aleshyna S. A. Samorazvytye lychnosty studenta v obrazovatel'nom prostranstve pedahohycheskoho kolledzha : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / S. A. Aleshyna. – Orenburh. 2003. – 171 s.
2. Bondarevskaja E. V. Tsennostnye osnovanya lychnostno oryentyrovannoho vospytanyia / E. V. Bondarevskaja // Pedahohyka. 1995. – № 5. – S. 29-36.
3. Vlasova E. A. Professyonalnoe samorazvytye budushchykh sotsyalnykh pedahohov / E. A. Vlasova. – Nykolaev. 2009. – 116 s.
4. Haranyna Zh. H. Psykholohycheskaia kompetentnost v strukture lychnostno-professyonalnoho samorazvytyia spetsyalystov sotsyonomycheskoi sfery / Zh. H. Haranyna. – Saransk : Yzd-vo Mordov. un-ta, 2013. – 136 s.
5. Znakov V. V. Psykholohyia ponymanya : Problemy y perspektyvy / V. V. Znakov. – M. : Yn-t psykholohyy RAN, 2005. – 448 s.
6. Ysaev Y. F. Professyonalno-pedahohycheskaia kultura prepodavatelia / Y. F. Ysaev. – M. : Akademyia. 2004. – S. 77-78.
7. Maslov S. Y. Aksyolohycheskyi podkhod v pedahohyke / S. Y. Maslov // Yzvestyia Tuls'koho hosudarstvennoho unyversyteta. Humanytarnye nauky. 2013. – Вып. № 3. – S. 202-212.
8. Pelekh Yu. V. Teoretyko-metodychni zasady tsinnisno-smyslovoi hotovnosti maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk / Yu. V. Pelekh. – Kyiv : B. v., 2010. – 36 s.
9. Sveshchynska N. V. Formuvannia sinnisnykh oriantatsii maibutnykh uchyteliv zasobamy suchasnoi fortepiannoii muzyky : avtoref. ... dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / N. V. Sveshchynska. – Kirovohrad, 2005. – 20 s.
10. Tkachova N. O. Aksiolohichni zasady pedahohichnoho protsesu v suchasnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka / N. O. Tkachova. – Luhansk, 2006. – 509 s.
11. Frankl V. Chelovek v poyskakh smysla : sbornik pod red. L. Ya. Hofmana y D. A. Leonteva; per. s anhl. y nem. / V. Frankl. – M. : Prohress. 1990. – 368 s.
12. Frytsiuk V. A. Hotovnist do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia yak vazhlyvyi chynnyk pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u pedahohichnykh VNZ / V. A. Frytsiuk // Inzhenerni ta osviti tekhnolohii. Shchokvartalnyi nauково-praktychnyi zhurnal. Tematychnyi vypusk: «Suchasna vyshcha osvita: realii, problemy, perspektyvy». – Kremenchuk : KrNU, – Vyp. 3 (11). 2015. – S. 92-95.
13. Frytsiuk V. A. Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia / V. A. Frytsiuk // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. – № 6 (129). 2017. – S. 107-114.

**РІЗНОРІВНЕВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО**Анісімова О. Е., orcid.org/0000-0001-9467-3975

У статті здійснено аналіз категорії «педагогічна інтеракція», як продуктивної міжособистісної взаємодії педагога та студента, яка характеризується застосуванням інтерактивних технологій розвитку творчої активності особистості в інноваційному соціокультурному середовищі закладу вищої освіти.

Охарактеризовано технологію різнорівневого навчання як засобу формування комунікативної компетентності. Описано варіанти організації інтеракції зі здобувачами вищої освіти в межах застосування технології різнорівневого навчання, які дали змогу стверджувати, що активна позиція здобувачів освіти під час навчання сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу, а також формуванню комунікативної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: *інтеракція, освітній процес закладу дошкільної освіти, взаємодія, партнерство, різнорівневе навчання.*

**DIVISIONAL LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF
THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION**

Anisimova O. E.

The article identifies the urgency of the problem of forming the communicative competence of the future educator of preschool education in an application of technology of different levels of education. The ability to partner in professional activities is acquired through their own participation in communication.

The analysis of the category "pedagogical interaction" as a productive interpersonal interaction of teacher and student, which is characterized by using of interactive technologies for the development of creative activity of the individual in the innovative socio-cultural environment of higher education. The introduction of an interactive approach to learning in the professional activity of a teacher of higher education institution presupposes active interaction of participants in the educational process and promotes the stimulation of creative self-realization of higher education students.

The technology of multilevel learning as means of forming communicative competence is characterized. Described in the article options for interaction with higher education students within the application of multilevel learning technology, suggest that the active position of students during education helps to improve the quality of learning, as well as the formation of communicative competence of future educators of preschool education. The choice of forms and means of technology of different levels of education depends on the individual and age's characteristics of applicants, as well as on the level of knowledge formed in them and psychological readiness for interaction.

Keywords: *interaction, educational process of preschool institution, partnership, multilevel learning.*

Науковий інтерес до аналізу процесу становлення, розвитку, самореалізації особистості під час занурення в освітній процес закладу вищої освіти і ролі творчості в цьому процесі охоплює все більш широкі гуманітарні сфери. Дослідження взаємозв'язків, що складаються між тим, хто навчає і тим, хто навчається, між соціокультурним середовищем освітнього закладу і особистістю того, хто навчається, сприяє розумінню творчої сутності людини, її інноваційної активності. Тому однією з ключових ідей сучасної професійної освіти є ідея про розвиток творчої активності особистості за допомогою ефективної педагогічної інтеракції. Це основа для найбільш гармонійної організації освітнього процесу в соціокультурному середовищі закладу вищої освіти.

Розроблені останнім часом теоретичні підходи й технології особистісно-орієнтованої освіти більшою мірою відповідають завданню розвитку творчої активності особистості в процесі самовдосконалення та самореалізації.

Особливого впливу на стимулювання творчої самореалізації зазначають інтерактивні форми навчання.

Проблема інтеракції (від англ. Interaction – взаємодія) [3] в науці має тривалу історію. Проте і сьогодні визначення ролі педагогічної взаємодії в освіті спонукає звернутися до аналізу категорії «інтеракції», яка по-різному широко інтерпретується. Виникає необхідність визначення специфіки цього поняття з метою більш доречного використання його в інтерактивному особистісно-орієнтованому освітньому процесі. Успішне застосування численних інтерактивних технологій вимагає осмислення основ і принципів педагогічної інтеракції.

В умовах модернізації вищої освіти характер взаємодії учасників освітнього процесу набуває особливого значення. Від того, як будуються відносини між викладачем і студентами, залежить успіх інноваційних перетворень в педагогічній діяльності.

Теорію педагогічної інтеракції розглядають В. Андрєєв, Р. Грановська, М. Петренко [8], О. Перевалова [7], О. Пометун, Л. Пироженко [9, с. 96], Г. Сиротенко як наукову основу інтерактивних технологій розвитку творчої активності особистості в інноваційному соціокультурному середовищі ЗВО.

Базовими для вирішення проблеми ефективної міжособистісної взаємодії визначено роботи соціологів і філософів, дослідників теорії соціальної дії (М. Вебер, Г. Зіммель); символічного інтеракціонізму (Х. Блюмер, Дж. Мід, Ю. Хабермас,); теорії інтерактивних ритуалів Р. Коллінза; теорії соціальної взаємодії П. Сорокіна.

У психології ця проблема знайшла відображення у вивченні колективу як суб'єкту діяльності (А. Брушлинський, А. Донцов, А. Петровський), у дослідженнях процесів спілкування (Б. Ломов, В. Мясіщев, К. Платонов), у дослідженнях колективної творчості (Ч. Гаджієв, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, І. Семенов), соціального мислення (К. Абульханова-Славська, Д. Ушаков). Управлінські процеси, що впливають на створення в соціальній групі умов для комфортної співпраці її суб'єктів, досліджували Г. Мануйлов, Є. Мелібруда, В. Розанова.

Обґрунтуванню змісту методів, засобів, організаційних форм навчання та активізації пізнавальної діяльності присвячені роботи М. Бурди, М. Жалдака, М. Ігнатенка, З. Слєпкань, Т. Хмари, М. Шкіля.

Розроблені останнім часом теоретичні підходи й технології особистісно-орієнтованої освіти більшою мірою відповідають завданню розвитку творчої активності особистості в процесі педагогічної взаємодії. У цих дослідженнях не повною мірою враховано ситуацію змін і перманентної кризи гуманітарності, що склалася недавно.

Мета статті – розглянути варіанти організації інтеракції у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ідея інтерактивного навчання передбачає обоюсторонню відповідальність за якість навчання як викладача, так і здобувачів освіти. Задля досягнення цієї мети важливою є підтримка власного процесу навчання й засвоєння знань, щоб мати можливість самостійно розвивати для себе ефективні стратегії навчання.

Міжособистісна взаємодія в широкому сенсі розуміється як особистісний контакт двох і більше осіб, що тягне за собою взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин і установок. В освітньому процесі таку взаємодію, як правило, називають педагогічною, визначаючи її як детерміновану освітню ситуацію, опосередковану соціально-психологічними процесами [6, с. 130].

Структурними компонентами педагогічної інтеракції є викладач і здобувач освіти, особистісний ріст яких опосередкований ефективною творчою інтеракцією та активністю. Ключовим для організації взаємодії є діалог, в якому особлива роль належить дотриманню принципів самоорганізації та використання механізмів співучасті та партнерської співпраці всіх і кожного.

У процесуальному аспекті педагогічна інтеракція – продуктивна міжособистісна взаємодія педагога і студента, яка характеризується певними ознаками: ефективна педагогічна інтеракція – діяльність добровільна, довготривала, яка заснована на внутрішній мотивації, бажанні особистісного зростання. Вона також ґрунтується на принципі творчої активності, розвитку особистості на природному, соціальному, духовному рівнях. При цьому використовують інтерактивні технології розвитку творчої активності особистості та мотиваційний ефект зворотного зв'язку, забезпечується рефлексія та творча свобода особистості [1].

Узагалі, метою застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі ЗВО є створення комфортних та ефективних умов навчання, взаємодії викладача зі здобувачами освіти, що спрямовує розвиток їхніх творчих та розумових здібностей, комунікативних навичок. Інтеракція є характеристикою групової взаємодії [4].

Таку можливість використовують під час фахової підготовки вихователів ЗДО. Пропонується залучати здобувачів до інтерактивних вправ «Слово Вашій команді!», «Відреагуй на помилку», «Знайдіть правильний варіант відповіді», «Я + ти = ми».

Організаційно-методична особливість полягає в тому, що кожен із здобувачів відчуває себе у форматі того, хто навчається й того, хто навчає. Під час такої організації освітнього процесу кожному відкриваються можливості опанувати певну тему в своєму темпі, за власною індивідуальною освітньою траєкторією.

Основний принцип інтеракції – кожен навчає кожного.

Для практичного втілення співпраці «по горизонталі», учасники освітнього процесу спілкуються у форматі взаємонавчання, перебуваючи, наче б то, на одному й тому ж рівні. «Вертикальне» навчання відбувається «зверху вниз»: той, хто якісніше засвоює матеріал, починає передавати знання тим, хто ще не усвідомив навчальну інформацію. Такий вигляд має різномірне навчання [10].

Різномірне навчання створює кожному можливість опанувати матеріал на різних рівнях, залежно від індивідуальних особливостей особистості кожного.

Узаємодіючи в «двійках», здобувачі висловлюють своє бачення певного питання, пропонують варіанти розв'язання педагогічної ситуації, використовують сформовані компетентності.

Пропонуємо такі варіанти роботи в парах.

Дві особи, які міняються ролями «учитель» – «учень». Це можуть бути здобувачі невисокої навчальної успішності, а можуть бути двоє, один із яких має кращі академічні успіхи.

Робота організується так, щоб весь навчальний матеріал був послідовно опрацьовано спочатку з позиції того, хто навчає, потім – з позиції учня. Адже загальновідомо, те коли людина навчає інших, вона запам'ятовує до 95% матеріалу.

Заняття може бути динамічним: чотири особи готують одне завдання, розділене на чотири частини. Після підготовки своєї частини завдання та здійснення самоконтролю починається обговорення завдання: тричі з кожним партнером. Інтеракція вимагає щоразу змінювати логіку викладу, акценти, темп тощо. Таким чином, опанується механізм прилаштування до індивідуальних особливостей інших членів колективу.

Можна утворити пару, в якій кожен отримує окреме завдання, виконує його, аналізує, здійснює взаємонавчання інших. У результаті кожен засвоює чотири окремих диференційованих частини навчального змісту.

Можна використати варіант, коли в парах працюють спочатку здобувачі слабкого рівня, потім слабкі з сильними, потім сильні з сильними.

Таким чином, застосовується технологія різномірного навчання в групах. При роботі в парі спільне завдання ділиться між членами мікрогрупи. Кожен опитує кожного, кожен відповідає кожному. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Пара працює згідно отриманого завдання.

При підготовці матеріалів для інтерактивного взаємонавчання в парі необхідно враховувати, що опрацювання відбуватиметься в різній послідовності. Так дотримується принцип узагальнення та систематизації вивченого.

Статистична пара стає базою підвищення адаптації один до одного в умовах постійної зміни партнерів, основою вільного спілкування кожного. А елементи різномірного засвоєння матеріалу уможливають кожному здобувачу освіти закріпити матеріал і підвищити свій рівень знань.

У варіанті колективної форми роботи в малій групі по 4 особи кожен працює то з одним, то з іншим партнером по команді. При цьому відбувається обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом мікрогрупи. Варіаційна пара є одним із видів колективного навчання. У варіаційній парі обробляються різноманітні матеріали, підготовлені кожним членом колективу самостійно. Наприклад, кожен готує картку з питаннями, завданнями, алгоритмами. На звороті картки подано відповіді на питання, вирішення завдань і схеми алгоритмів.

Після перевірки карток викладачем, який підходить до кожного із членів групи, утворюються четвірки, щоб кожен міг дотримуватися режиму взаємодії з лівим або правим «сусідом».

Робота відбувається в три етапи.

Перший етап – навчальне спілкування тих, хто займає місце поруч. Кожен опитує сусіда усно відповідно до своєї картки і звіряє відповіді із записом на зворотному боці.

Після взаємоперевірки партнери обмінюються картками. Починається другий етап – робота з тим, хто сидить за сусіднім столом.

Перевіряючий працює за карткою, по якій щойно був перевірений. Після завершення роботи відбувається зміна карток.

Третій етап – робота з колишнім партнером, але за новою карткою. Робота завершується після того, як до учасника взаємонавчання повернулася його початкова картка.

Також можна застосувати елементи різномірного навчання, якщо об'єднати в четвірки студентів з різним рівнем засвоєння знань. Припустимо, утворюється група з 4 осіб: сильний студент, 2 студенти з середньою підготовкою і слабкий або 2 сильних і два слабких. Бажано, щоб в групі були присутні як сильні, так і слабкі студенти, тоді методика взаємного різномірного навчання буде ефективнішою.

Статистичні пари підбираються з урахуванням того, щоб один студент з пари відносився до категорії «вчитель», другий до категорії «учень». Варіаційні пари підбираються так, щоб в четвірці був присутній сильний студент, слабкий студент і два студента, що мають середній рівень підготовки.

При підготовці завдань ураховують їхній рівень підготовки, тобто завдання для статистичних пар дають різної складності. Застосування колективних способів навчання з елементами різномірного підходу мають певні переваги.

Як наслідок регулярного використання навчальної діяльності у різномірному форматі, відбувається актуалізація попереднього навчального досвіду, удосконалюються навички логічного мислення, пізнавальної активності, розумової діяльності, включається робота пам'яті. Кожен із учасників узаємодії

відчуває себе розкуто, працює в індивідуальному темпі. Підвищується відповідальність не тільки за свої успіхи, а й за результати колективної праці. Немає потреби стримувати темп просування успішних студентів, а слабких, навпаки, спонукати до швидшого опанування матеріалу. Це позитивно позначається на мікрокліматі в колективі. Формується адекватна самооцінка особистості окремого здобувача освіти. У кожного з'являється можливість адекватної оцінки своїх здібностей, достоїнств і обмежень, обговорення однієї і тієї ж навчальної інформації з декількома змінними партнерами, збільшуються асоціативні зв'язки, що суттєво впливає на результати навчальної діяльності [2].

Однак епізодичне використання диференційованих завдань не дає істотних змін успішності здобувачів освіти. Диференційовані завдання мають бути постійною формою навчання. Ураховуючи те, що рівень готовності до навчальної діяльності різний, конструюються диференційовані завдання для здобувачів з різними навчальними можливостями.

Тому необхідно використовувати такі завдання, що поєднують навчальний процес за допомогою тих, хто повільніше сприймає матеріал, із постійним удосконаленням умінь та навичок сильніших студентів.

Отже, основне призначення диференційованих завдань у тому, щоб, знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності в навчальних можливостях здобувачів освіти, забезпечити для кожного з них оптимальний характер пізнавальної діяльності [5].

Висновки. З метою формування комунікативної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти ефективним є використання різнорівневого навчання. Такий підхід дає змогу більше уваги приділити тим здобувачам, які потребують окремої уваги, не знижуючи мотивації сильних, створюючи сприятливі умови для розвитку всіх і кожного відповідно до їх здібностей і можливостей, з урахуванням особливостей їх психічного розвитку та з огляду на особливості характеру.

Література

1. Брычок С. Б. Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно-орієнтований вимір [Електронний ресурс] / С. Б. Брычок. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_02/brychoks.pdf. – Заголовок з екрану.
2. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / М. Н. Гуслова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
3. Енциклопедія практичної психології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychologis.com.ua/interakciya.htm>.
4. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. А. Коломинский. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
5. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В. М., Григора В. В. – Харків: Вид. група «Основа»: «Триада +» 2007. – 352 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. 4. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 130-136.
7. Перевалова А. А. Педагогическая интеракция в условиях полиэтнической образовательной среды вуза [Електронний ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 – №1. – Режим доступу: <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf>.
8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции. Монография. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
9. Пироженко Л. Интерактивні технології навчання у початковій школі [Електронний ресурс] / Л. Пироженко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 23. – С. 96-100. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_23_18.
10. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – 484 с.

References

1. Brychok S. B. Sutnist i zmist procesu pedagogichnoyi vzayemodiyi: osobystino-oriyentovanyj vymir [Elektronnyj resurs] / S. B. Brychok. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_02/brychoks.pdf. – Zagolovok z ekranu.
2. Guslova M. N. Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya / M. N. Guslova. – 4-e izd., ispr. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. – 288 s.
3. Encyklopediya praktychnoyi psyhologiyi [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://psychologis.com.ua/interakciya.htm>.
4. Kolominskij YA. L. Psihologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya / YA. A. Kolominskij. – SPb.: Rech', 2007. – 240 s.
5. Nastilna knyga pedagoga. Posibnyk dlya tyx, kto хоче buty vchytелем-майстром / Uporyadnyky: Andryeyeva V. M., Grygora V. V. – Xarkiv: Vyd. grupa «Osnova»: «Triada +» 2007. – 352 s.
6. Orban-Lembryk L. B. Komunikatyvnyj prostir mizhosobystisnyx vidnosyn // Visnyk Prykarpatskogo universytetu. Filosofski i psyhologichni nauky. – Vyp. 4. – Ivano-Frankivsk, 2003. – S. 130-136.
7. Perevalova A. A. Pedagogicheskaya interakciya v usloviyah polietnicheskoy obrazovatel'noj sredy vuza [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya, 2019 – №1. – Rezhym dostupa: <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf>.
8. Petrenko M.A. Teoriya pedagogicheskoy interakcii. Monografiya. Rostov-na-Donu: IPO PI YUFU, 2009. – 168 s.

9. Pyrozhenko L. Interaktyvni tehnologiyi navchannya u pochatkovij shkoli [Elektronny`j resurs] / L. Pyrozhenko // Psychologo-pedagogichni problemy silskoyi shkoly. – 2007. – № 23. – S. 96-100. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_23_18.

10. Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr.– Vy`pusk 14/Redkol.: I.A.Zyazyun (golova) ta in.– Kyiv-Vinnycya: DOV «Vinnycya», 2007.– 484 s.

УДК 378.147.091.33 –027.22:37]: 378:37.091.12.011.3–051

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-55-62

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Білоус О. В., orcid.org/0000-0002-3307-399X

Самойленко П. В., orcid.org/0000-0001-6279-9282

Проаналізовано підходи до визначення поняття «професійний саморозвиток». Розкрито функції професійного саморозвитку особистості майбутнього педагога. Визначено етапи педагогічної практики, зазначено їх сутнісні характеристики. Показано особливості організації педагогічної взаємодії та шляхи створення освітнього середовища на кожному з етапів для професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Розкрито зміст, методи, форми кожного з етапів неперервної педагогічної практики, зорієнтованих на професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічна практика, професійний саморозвиток, функції професійного саморозвитку, фактори професійного саморозвитку, компоненти професійного саморозвитку, самореалізація, самовдосконалення, діалогова взаємодія.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

Bilous O. V., Samoilenko P. V.

It is shown that self-development of personality occurs predominantly in the process of professional activity. The functions of professional self-development of a teacher are goal-forming, reflexive, active interaction and normative. Goal-forming function directs the development of personality and her main essential forces in relation to the intended goal, the planned ideal. Reflexive function encourages the future teacher to analyze the causal relationships, stimulates the development of his abilities for self-knowledge and self-education, personal evaluation of his own life and pedagogical experience. The function of active interaction determines the activity need of a future teacher and starts the mechanisms of professional self-development. Normative function maintains the balance in the system of teacher activity, reduces the influence of destabilizing factors in pedagogical environment. It is shown that pedagogical practice is an invariant component of professional training, and also an important mean of personal development of a future teacher at student age. It is emphasized that the level of readiness of the future specialist for professional self-development, creative self-realization and self-improvement is determined based on the results of pedagogical practice. The stages of pedagogical practice are defined and their essential characteristics are clarified. The content of the components of professional self-development (motivational and valuable, organizational and informative, technological, reflexive and self-regulatory) at the stages of continuous pedagogical practice is clarified. Peculiarities of organization of pedagogical interaction and ways of creation of educational environment at each of these stages for realization of professional self-development of a future teacher are shown. The content, methods, means, forms of each of the types (stages) of continuous pedagogical practice focused on professional self-development of a future teacher are revealed. The special role of pedagogical support of students during pedagogical practice, psychological support, consultations and providing practical help in professional problem solving is emphasized.

Keywords: pedagogical practice, professional self-development, functions of professional self-development, components of professional self-development, self-realization, self-improvement, dialogue interaction.

Сучасні тенденції розвитку системи педагогічної освіти актуалізують питання щодо безперервності практичної підготовки майбутніх фахівців. У психолого-педагогічній науці недостатньо вивчені можливості неперервної педагогічної практики як чинника професійного саморозвитку особистості. Натомість саме професійний саморозвиток може розглядатися як системоутворювальне поняття у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя.

У дослідженні професійного саморозвитку особистості важливими є положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.), концепції діяльнісного опосередкування особистісного

розвитку (В. Давидов, О. Леонтьєв, А. Петровський), наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення (Р. Гуревич, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадріков). Ми погоджуємося з С. Кузіковою [10], яка стверджує, що саморозвиток особистості відбувається переважно в процесі професійної діяльності, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання, тому вивчення особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного становлення.

Н. Масовер та Н. Нікітіна [12] визначають професійний саморозвиток як свідому діяльність студента, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає його майбутню професію. Ми поділяємо думку С. Мінюрової [13] про те, що саморозвиток у професії можна розглядати як здатність особистості до творчої самореалізації, самопроектування життєдіяльності, що виявляється у виборі стратегій на основі певних цінностей в умовах системи «людина-професія-суспільство».

Л. Мітіна [14] розуміє професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу. Професійний саморозвиток є внутрішньо зумовленою прогресивною самозміною людини, що проявляється у зміні якості її професійної діяльності. О. Власова [8] розуміє професійний саморозвиток як багатокomпонентний особистісно та професійно значущий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення.

О. Чудіна [19] визначає такі функції професійного саморозвитку педагога: цілеутворювальна, рефлексивна, активної взаємодії й нормативна. Цілеутворювальна функція спрямовує розвиток особистості та її основних сутнісних сил по відношенню до наміченої мети, запланованого ідеалу, забезпечує переживання ситуацій професійної діяльності, здатність мати цілі і зміст життя, гуманні цінності й ідеали, внутрішні смислові й мотиваційні опори. Рефлексивна функція спонукає майбутнього вчителя до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здібностей до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здібності у складних умовах і обставинах професійної діяльності, пошуку й особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду. Функція активної взаємодії зумовлює потребу в діяльності й активності майбутнього вчителя. Взаємодія особистості зі світом, з людьми дозволяє їй не тільки акумулювати внутрішні потенціали, а й поповнювати їх у структурному, змістовому, ціннісному аспектах. Саме ця функція запускає, на думку науковця, механізми саморозвитку. Нормативна функція підтримує рівновагу в системі діяльності вчителя, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що поняття «професійний саморозвиток» є системоутворювальним у цілісній структурі професійної підготовки майбутніх учителів.

Педагогічна практика є інваріантною складовою професійної підготовки, а також важливим засобом особистісного розвитку майбутнього вчителя у студентському віці. За результатами проходження педагогічної практики встановлюється рівень готовності майбутнього фахівця до виконання своїх функціональних обов'язків. В реальних умовах шкільної практики розвиток особистості визначатиметься складністю виконуваних завдань як прояву набутих професійно-педагогічних компетентностей (ключових та фахових).

У Концепції розвитку педагогічної освіти [9] відзначаються пріоритети вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, підкреслюється необхідність збільшення тривалості педагогічної практики у системі професійної підготовки вчителів. Визнаються такі спільні виклики на шляху до створення якісної системи підготовки вчителів, як проблеми поєднання в єдиній програмі підготовки, опанування обраною предметною спеціальністю з аспектами викладання та міждисциплінарних зв'язків; недостатня обізнаність у сфері методів дослідницької діяльності, а також недостатня розвиненість системи ролей між членами педагогічного колективу.

Обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Особливості, що зумовлені специфікою педагогічної діяльності вчителів природничого спрямування, знайшли відображення у публікаціях В. Старости [18], О. Блажка [7], П. Самойленка [16, 17] та інших. Основна увага звертається на організаційні аспекти педагогічної практики, застосування модульно-рейтингової системи контролю, проте не враховується подовження термінів виробничої (педагогічної) практики у магістратурі, недостатньо акцентується увага на особливостях кожного з етапів та їх взаємозв'язку в системі безперервної педагогічної практики з позиції забезпечення умов особистісного й професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Для проєктування програми професійного саморозвитку майбутнього вчителя ми взяли до уваги, що структура зазначеного утворення включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, організаційно-змістовий, технологічний, рефлексивно-саморегуляційний.

Метою нашої статті є теоретичне осмислення наявного досвіду у проведенні педагогічної практики з позиції професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Завдання: 1) визначити чинники, що забезпечують професійний саморозвиток особистості майбутнього вчителя на кожному з етапів педагогічної практики; 2) з'ясувати зміст, методи і форми кожного з етапів неперервної педагогічної практики, зорієнтованих на професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

Умовно організацію і проведення педагогічної практики можна поділити на чотири етапи: підготовчий, ознайомчий (адаптаційний), діяльнісний, заключний (підсумковий).

Таблиця 1

Фактори, зміст, форми і методи професійного саморозвитку майбутнього учителя на етапах неперервної педагогічної практики

№	Етапи педагогічної практики	Фактори професійного саморозвитку	Зміст професійного саморозвитку	Форми професійного саморозвитку	Методи професійного саморозвитку
1	Підготовчий	Діалогова взаємодія. Організація спільної діяльності у мікрогрупі. «Напружене освітнє середовище», що актуалізує переживання значущості спільної діяльності. Пізнання й аналіз власних психологічних особливостей. Моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності. Активізація саморозуміння і самовизначення.	Знання про структуру особистості, індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів, психологічні основи навчання й виховання. Знання основ професійного саморозвитку. Діагностика власних психічних станів, процесів та властивостей. Знання про суть та прийоми рефлексії. Моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язаних з комунікативною складовою. Складання завдань як засобу реалізації розвивальної функції навчання.	Лекції. Практичні, лабораторні заняття. Самостійна робота. Тренінгові заняття. Виконання індивідуально-дослідницьких завдань. Робота у мікрогрупах. Індивідуальна консультація (дискурс).	Бесіда (дискурс). Проблемний виклад. Методи психологічної діагностики. Комунікативні вправи. Моделювання педагогічних ситуацій. Метод проєктів. Ділові ігри. Рефлексія квазіпрофесійної діяльності.
2	Ознайомчий (адаптаційний)	Діалогова взаємодія («студент-вчитель», «студент-викладач»). Осмислення соціально-педагогічного досвіду вчителя для самопроєктування. Переживання, що актуалізуються у ході ведення щоденника чи складання звіту.	Знання про структуру, специфічні особливості та функції педагогічної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз професійної майстерності вчителя. Побудова програми професійного саморозвитку (проєкту як «передчуття майбутнього»). Складання проєкту щодо обґрунтування методичного підходу. Складання тематичних планів, структурних планів уроків на основі загальної моделі процесу навчання. Складання проєкту виховного заходу.	Самостійна робота. Групова форма аналізу уроку, проведеного вчителем. Індивідуальна консультація (дискурс). Виконання індивідуально-дослідницьких завдань.	Бесіда (дискурс). Аналіз педагогічних ситуацій. Комунікативні вправи. Метод проєктів. Створення портфоліо.

3	Діяльнісний	<p>Діалогова взаємодія («студент-практикант-учні»).</p> <p>Занурення у «шкільне освітнє середовище».</p> <p>Переживання, що актуалізуються у ході проведення уроку та під час його самоаналізу.</p> <p>Набуття досвіду самопроекування.</p> <p>Набуття досвіду реалізації власного педагогічного проєкту.</p> <p>Інтерпретація рефлексивного досвіду педагогічної діяльності.</p>	<p>Знання загальної моделі та методичних підходів до здійснення предметного навчання.</p> <p>Реалізація проєкту щодо застосування методичного підходу.</p> <p>Реалізація тематичних планів та структурних планів уроків.</p> <p>Реалізація проєкту виховного заходу.</p> <p>Внесення коректив у програму професійного саморозвитку.</p>	<p>Самостійна робота.</p> <p>Індивідуальна консультація (дискурс).</p> <p>Виконання індивідуально-дослідницьких завдань.</p> <p>Групова форма обговорення проміжних результатів педагогічної практики.</p>	<p>Аналіз педагогічних ситуацій.</p> <p>Аналіз власної діяльності на уроці та під час проведення позаурочних заходів.</p> <p>Бесіда (дискурс).</p> <p>Створення портфоліо.</p>
4	Заключний (підсумковий)	<p>Аналіз змін у структурі особистості студента-практиканта.</p> <p>Усвідомлення перспективи особисто-професійного саморозвитку.</p>	<p>Актуалізація знань про прийоми особистісної рефлексії.</p> <p>Складання звіту за результатами педагогічної практики: аналіз результатів власної діяльності та діяльності учнів.</p> <p>Оцінка результатів власної педагогічної діяльності.</p> <p>Самооцінка власних педагогічних здібностей і професійно важливих якостей.</p> <p>Складання завдань програми професійного саморозвитку (на перспективу).</p>	<p>Самостійна робота.</p> <p>Індивідуальна робота із забезпечення психологічного супроводу в особисто-професійному розвитку.</p> <p>Колективне обговорення досягнень студентів-практикантів.</p> <p>Захист результатів педагогічної практики.</p>	<p>Аналіз рівня розвитку професійно-педагогічних компетентностей.</p> <p>Бесіда (дискурс).</p> <p>Створення портфоліо.</p> <p>Рефлексія.</p>

Підготовчий етап педагогічної практики передбачає:

– теоретичну підготовку студентів з хімічних дисциплін, педагогіки, психології, методики навчання предмету (хімії, біології, основ здоров'я);

– контроль набутих теоретичних знань, проведення настановної конференції, під час якої студентів знайомлять із завданнями, змістом практики, професійними компетентностями та критеріями оцінювання результатів педагогічної практики.

На підготовчому етапі важливим є застосування комплексу психолого-педагогічних засобів забезпечення вияву індивідуальності кожного студента. Так, у ході вивчення психології студенти отримують не тільки знання про структуру особистості, індивідуальні і вікові особливості учнів, психологічні основи навчання й виховання, механізми впливу на поведінку і діяльність учня, але й оволодівають прийомами самодіагностики власних індивідуально-психологічних особливостей [15]. Реалізація самопізнання на початковому етапі професійного саморозвитку стимулює мотиви самоосвіти, самовдосконалення, інтерес до психології особистості, водночас, є основою розвитку особистісної рефлексії [4]. Усвідомлення унікальності внутрішнього світу кожної людини, багатоманітності проявів людської індивідуальності стимулює відкриття і розвиток «Я-творчого» у побудові стратегії відносин з оточуючими, сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативної компетентності. Ідея, покладена в основу організації освітнього процесу з психолого-педагогічних дисциплін «Навчання через самопізнання», реалізується нами шляхом застосування проєктної технології [5], контекстного навчання, ігрових методів. Зазначені методи і технології несумісні із

застосуванням авторитарного тиску викладача на студентів, тому сприяють прояву ініціативності, допитливості, здатності продукувати нові оригінальні ідеї [2; 3]. Зокрема, метод проєктів, як впровадження ідеї прагматизму в освіті, націлений на розвиток не тільки дослідницьких умінь в ході виконання завдань, що мають практичне значення, але й комунікативних і організаційних схильностей майбутніх учителів. Крім того, за нашими спостереженнями, саме в ході таких занять створюється «напружене освітнє середовище», в якому розкривається творчий потенціал студентів [5], більш інтенсивно розвиваються мотиви майбутньої педагогічної діяльності, пов'язані із потребою у спілкуванні, передачі знань. Особливо варто відзначити фактори, за яких проєктна діяльність буде успішною: налагодження діалогової взаємодії [3; 6], стимуляція проявів творчої активності студентів.

Особлива увага приділяється організації групової форми роботи в освітньому процесі з психолого-педагогічних дисциплін, адже включення студентів у такі форми діяльності забезпечує можливість порівняння себе і своїх досягнень з іншими, здатність аналізувати власні вчинки та вчинки своїх товаришів. Саме можливість виконувати соціально значущу діяльність в умовах малокомплектних груп стає тим середовищем, що є комфортним для організації міжособистісного спілкування, розвитку психологічних механізмів взаємного розуміння: рефлексії, емпатії, ідентифікації. Виконання завдань в умовах спільної діяльності стимулює розвиток професійно важливих якостей майбутнього педагога, зокрема, ініціативності, відповідальності, організованості, цілеспрямованості, наполегливості, старанності, а також, професійно-педагогічної компетентності, передусім, комунікативної її складової. Зокрема, на підготовчому етапі звертається особлива увага на розвиток здатності студента до децентрації у відносинах, оскільки умовою конструктивної взаємодії є уміння майбутніх вчителів долати егоцентризм у відносинах, змінювати свій погляд, позицію у результаті зіткнення, зіставлення і інтеграції її з позиціями інших. Це досягається шляхом виконання комунікативних вправ, тренінгових занять, застосування методу проєктів у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін [5].

У структурі мотиваційного компоненту професійного саморозвитку провідну роль, на нашу думку, відіграють перспективно-стимулювальні мотиви учіння (за А. Марковою), що ґрунтуються на розумінні значущості знання загалом і навчальної дисципліни, зв'язку навчального змісту з майбутньою професійною діяльністю. Для розвитку мотиваційної складової дійовим засобом ми вважаємо, передусім, розв'язок психологічних і педагогічних задач (у ході вивчення навчальних дисциплін «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної творчості», «Методика навчання хімії», «Методика навчання біології та основ здоров'я») [15]. У процесі розв'язання задач створюються умови для розвитку не тільки педагогічного мислення, але й інтелектуальних почуттів, зокрема, почуття впевненості чи сумніву у правильності розв'язання задачі. Особливу роль таких задач ми вбачаємо у розвитку дивергентного мислення студентів, що забезпечує можливість пошуку нових оригінальних варіантів розв'язання як життєвих, так, в майбутньому, і професійних задач, а також у сприянні розвитку пізнавального інтересу, мотивів самоосвіти. Застосування ситуаційних завдань, в яких моделюються аспекти майбутньої професійно-педагогічної діяльності, є ще одним дієвим, на наш погляд, засобом активізації професійного саморозвитку [15].

Ознайомчий етап педагогічної практики передбачає адаптацію студентів до умов освітнього процесу в школі, ознайомлення з роботою вчителів-предметників, класних керівників, з матеріально-технічною базою кабінетів хімії, біології, відвідування та аналіз уроків вчителів в закріпленому класі. На цьому етапі узгоджуються психолого-педагогічні характеристики учнів класів, в яких планується проведення уроків. У ході виконання студентами завдання «Психолого-педагогічний аналіз професійної майстерності педагога» шляхом спостереження за його діяльністю на уроках задіяні механізми ідентифікації, емпатії. Оцінювання професійного досвіду вчителів з позиції відповідності вимогам розвивального навчання актуалізує цілий комплекс професійних знань та умінь, стимулює досягнення творчого рівня володіння психолого-педагогічними знаннями.

Здатність аналізувати та інтерпретувати досвід вчителів забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту феномену, що розглядається. Осмислення соціально-педагогічного досвіду вчителя стимулює усвідомлення перспективи власного саморозвитку в майбутній професії і розглядається нами як провідний чинник на цьому етапі.

Організаційно-змістовий компонент професійного саморозвитку особистості передбачає побудову програми професійного саморозвитку (протопроєкту), складання проєкту щодо обґрунтування методичного підходу, тематичних планів, структурних планів уроків на основі загальної моделі процесу навчання, у ході якого створюються оптимальні умови для творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя. Рефлексивно-саморегуляційний компонент на цьому етапі реалізується через здійснення самоаналізу проведених пробних уроків [16].

Діяльнісний етап педагогічної практики передбачає:

- підготовку (складання конспектів уроків, дидактико-методичного забезпечення), проведення та самоаналіз уроків хімії, біології.

- відвідування та аналіз уроків хімії, біології та позакласних заходів студентів-практикантів;
- проведення індивідуальної роботи з обдарованими учнями та учнями з початковим рівнем навчальних досягнень;
- збір інформації, проведення анкетування, педагогічного експерименту, контрольних робіт для здійснення поелементного аналізу знань, умінь учнів.

Мотиваційно-ціннісний компонент на цьому етапі реалізується через аналіз переживань, що актуалізуються у ході проведення уроку та під час його самоаналізу; набуття досвіду самопроектування, реалізації власного педагогічного проєкту. У ході зазначених видів діяльності розвиваються професійні інтереси і переконання особистості, мотивація досягнення успіху.

Реалізація організаційно-змістового компоненту відбувається на цьому етапі шляхом реалізації проєкту щодо застосування методичного підходу, тематичного плану та структурних планів уроків, проєкту виховного заходу. Виконання цих розробок на даному етапі педагогічної практики забезпечує реалізацію технологічного компоненту професійного саморозвитку. Внесення коректив у програму професійного саморозвитку активізує розвиток рефлексивно-саморегуляційного компоненту на етапі, що розглядається.

Заключний (підсумковий) етап педагогічної практики передбачає:

- оформлення звітної документації, формування портфоліо; здачу звітної документації керівникам практики;
- захист педагогічної практики, під час якого визначається рівень сформованості професійних компетентностей та відбувається оцінювання результатів проходження педагогічної практики;
- проведення підсумкової конференції, на якій заслуховуються результати найвдаліших проєктів з використанням мультимедійної презентації, звертається увага на позитивні і негативні сторони результатів педагогічної практики.

Для розвитку рефлексивно-саморегуляційного компоненту на заключному етапі студенти здійснюють самодіагностику професійно-педагогічної компетентності, що передбачає систематичну фіксацію у щоденнику з педагогічної практики змісту педагогічних ситуацій, в яких студент безпосередньо брав участь під час уроків, виховних заходів, а також відзначення завдань професійно-педагогічної діяльності [2]. Використовуючи знання про зміст зазначеної компетентності, а також навички самоспостереження і рекомендовані психодіагностичні методики, студенти виявляють у себе особливості розвитку психолого-педагогічної компетентності. Викладач надає консультативну допомогу, враховуючи, що ця інформація не повинна поглиблювати психологічні внутрішньоособистісні конфлікти, а, навпаки, має сприяти їх продуктивному вирішенню. Складання завдань програми професійного саморозвитку є, на наш погляд, одним з вирішальних факторів професійного саморозвитку майбутнього вчителя на заключному етапі.

Висновки. Вирішальними чинниками професійного саморозвитку майбутнього вчителя є: пізнання й аналіз власних психологічних особливостей, знання основ професійного саморозвитку (підготовчий етап); осмислення соціально-педагогічного досвіду вчителя для побудови програми професійного розвитку (ознайомчий (адаптаційний) етап); занурення в «шкільне освітнє середовище», набуття досвіду самопроектування і реалізації педагогічного проєкту (діяльнісний етап); аналіз змін у структурі особистості студента-практиканта, усвідомлення перспектив професійного саморозвитку (заклучний етап). Вирішені фактори професійного саморозвитку визначають зміст, методи та форми психолого-педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні динаміки професійного саморозвитку майбутнього вчителя у ході неперервної педагогічної практики.

Література

1. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: автореф. ... канд. психол. наук : 19:00:07 – педагогічна та вікова психологія / Костянтин Валерійович Бабак. – Київ, 2011. – 20 с.
2. Білоус О. В. Оцінка особливостей розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів хімії у процесі педагогічної практики // Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Вінниця, 16-17 березня 2016 р. – Випуск 2. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 40–44.
3. Білоус О. В. Особливості педагогічної взаємодії в процесі підготовки майбутніх учителів хімії // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Матеріали Всеукр. конф. з міжнар. участю, Київ, 31 травня 2018 р. – Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – С. 33–36.
4. Білоус О. В. Розвиток рефлексії як передумови професійного становлення майбутніх учителів хімії // Дев'ять Сіверянські соціально-психологічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф., Чернігів, 30 листопада 2018 р. / За наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової. – Чернігів, НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, 2019. – С. 19 – 21.
5. Білоус О. В. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів природничих дисциплін засобами проєктної технології // Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф., Чернігів, 29 листопада 2019 р. / За наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової. – Чернігів, НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2020. – С. 12 – 15.

6. Білоус О. В. Роль діалогічної взаємодії у формуванні готовності майбутніх учителів до реалізації розвивальної функції навчання // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2019 р. / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, ПП «Медобори-2006», 2019. – С. 86 – 89.
7. Блажко О. А. Педагогічна практика майбутніх учителів хімії в умовах профільної старшої школи / О. А. Блажко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.– Випуск 50 /Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017.– С.49-53.
8. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : Монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.
9. Концепція розвитку педагогічної освіти. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> – Назва з екрана.
10. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. / С.Б. Кузікова. – Суми: МакДен, 2011. – 149 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
12. Масовер Н. Ю. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины / Н. Ю. Масовер, Н. И. Никитина // Методическое пособие «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией «химия»» – Новгород : НовГУ, 2005. – Т. 13. 2005. – Вып. 2. – С. 93-96.
13. Миньорова С. А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития / С. А. Миньорова // Журнал практического психолога. 2008. – № 2. – С. 97–98.
14. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
15. Самойленко П. В. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному університеті : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / П. В. Самойленко, О. В. Білоус. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 232 с.
16. Самойленко П. В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів освіти (хімія) : пропедевтичний етап // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXV Каришинські читання) : Полтава, 29-30 травня 2018 р., – Полтава : ПП «Астрая», 2018. – С. 298–300.
17. Самойленко П.В. Формування професійно-методичних умінь з хімії студентів педагогічного університету у процесі педагогічної практики / П.В.Самойленко // Матеріали IV Всеукр. наук.-метод. семінар з проблем хімічної і біологічної освіти «Актуальні питання навчання хімії в теорії і досвіді вчителів».– Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2006.– С. 49-57.
18. Староста В. І. Педагогічна практика майбутніх учителів хімії: організація та навчально-методичне забезпечення / В. І. Староста // Підготовка майбутнього вчителя хімії до впровадження Державного стандарту базової та повної середньої освіти: збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. / За заг. Ред. О. А. Блажка. – Вінниця: ТОВ «Нілан -ЛТД». – С.52–53.
19. Чудина Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина. Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. 9 (112). – Том 13. 2013. – С. 155–159.

References

1. Babak K. V. Psykholohichni suprovid profesiinoho rozvytku studentiv pedahohichnoho koledzhu: avtoref. ... kand. psykhol. nauk : 19:00:07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia / Kostiantyn Valeriiovych Babak. – Kyiv, 2011. – 20 s.
2. Bilous O. V. Otsinka osoblyvostei rozvytku psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv khimii u protsesi pedahohichnoi praktyky // Aktualni pytannia pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats za materialamy II Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., Vinnytsia, 16-17 bereznia 2016 r. – Vypusk 2. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – S. 40–44.
3. Bilous O. V. Osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv khimii // Psykholohichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvithnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: Materialy Vseukr. konf. z mizhnar. uchastiu, Kyiv, 31 travnia 2018 r. – Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2018. – S. 33–36.
4. Bilous O. V. Rozvytok refleksii yak peredumovy profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv khimii // Deviati Siverianski sotsialno-psykholohichni chytannia: materialy Mizhnar. nauk. konf., Chernihiv, 30 lystopada 2018 r. / Za nauk. red. O. Yu. Drozdova, I. I. Shlimakovoi. – Chernihiv, NU «ChK» imeni T. H. Shevchenka, 2019. – S. 19 – 21.
5. Bilous O.V. Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin zasobamy proektnoi tekhnolohii // Desiati Siverianski sotsialno-psykholohichni chytannia: materialy Mizhnar. nauk. konf., Chernihiv, 29 lystopada 2019 r. / Za nauk. red. O. Yu. Drozdova, I. I. Shlimakovoi. – Chernihiv, NUCHK imeni T. H. Shevchenka, 2020. – S. 12 – 15.
6. Bilous O. V. Rol dialohichnoi vzaiemodii u formuvanni hotovnosti maibutnikh uchyteliv do realizatsii rozvyvalnoi funktsii navchannia // Aktualni problemy psykholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn: materialy XI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kamianets-Podilskyi, 23 kvitnia 2019 r. / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi. – Kamianets-Podilskyi, PP «Medobory-2006», 2019. – S. 86 – 89.
7. Blazhko O. A. Pedahohichna praktyka maibutnikh uchyteliv khimii v umovakh profilnoi starshoi shkoly / O. A. Blazhko // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. M. Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 50. / Redkol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S. 49–53.
8. Vlasova E. A. Professional'noe samorazvitie budushchih social'nyh pedagogov : Monografiya / E. A. Vlasova. – Balashov : Nikolaev, 2009. – 116 s.

9. Koncepciya rozvitku pedagogichnoi osviti. – Rezhim dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciya-rozvitku-pedagogichnoi-osviti> – Nazva z ekrana.
10. Kuzikova S. B. Psihologiya samorozvitku: navch. posib. / S.B. Kuzikova. – Sumi: MakDen, 2011. – 149 s.
11. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. – M.: Prosveshchenie, 1996. – 308 s.
12. Masover N. Yu. Samorazvitie studenta v professional'no-lichnostnom stanovlenii prepodavatelya estestvennonauchnoj discipliny / N. Yu. Masover, N. I. Nikitina // Metodicheskoe posobie «Pedagogicheskaya praktika studentov universiteta s dopolnitel'noj kvalifikaciej «himiya»» – Novgorod : NovGu, 2005. – T. 13. 2005. – Vyp. 2. – S. 93-96.
13. Minyurova S. A. Psihologicheskie osnovaniya strategij lichnostno-professional'nogo samorazvitiya / S. A. Minyurova // ZHurnal prakticheskogo psihologa. 2008. – № 2. – S. 97–98.
14. Mitina L. M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. – 320 s.
15. Samoilenko P. V. Zasoby diahnozyky yakosti psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky mahistriv pryrodnychkh nauk (khimii) u pedahohichnomu universyteti : navch. posib. [dlya stud. vyssh. navch. zakl.] / P. V. Samoilenko, O. V. Bilous. – K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 2013. – 232 s.
16. Samoilenko P. V. Formuvannia profesiino-metodychnykh kompetentsii bakalavriv osvity (khimii) : propedevtychnyi etap // Materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Metodyka navchannia pryrodnychkh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli» (XXV Karyshynski chytannia) : Poltava, 29-30 travnia 2018 r.,. – Poltava : PP «Astrai», 2018. – S. 298–300.
17. Samoilenko P. V. Formuvannia profesiino-metodychnykh umin z khimii studentiv pedahohichnogo universytetu u protsesi pedahohichnoi praktyky / P. V. Samoilenko // Materialy IV Vseukr. nauk.-metod. seminar z problem khimichnoi i biolohichnoi osvity «Aktualni pytannia navchannia khimii v teorii i dosvidi vchyteliv». – Chernihiv : ChDPU imeni T.H. Shevchenka, 2006. – S. 49–57.
18. Starosta V. I. Pedahohichna praktyka maibutnykh uchyteliv khimii: orhanizatsiia ta navchalno-metodychne zabezpechennia / V. I. Starosta // Pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii do vprovadzhennta Derzhavnogo standartu bazovoi ta povnoi serednoi osvity: zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. / Za zah. Red. O. A. Blazhka. – Vinnytsia: TOV «Nilan -LTD». – S.52–53.
19. Chudina E. E. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie budushchego uchitelya v vuze / E. E. Chudina. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – Vyp. 9 (112). – Tom 13. 2013. – S. 155–159.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-62-70

ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Галузяк В. М., orcid.org/0000-0001-7223-3821

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів розглядається як ключовий механізм формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему свідомо вироблених ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів і засобів організації. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації. На основі аналізу наукових джерел та педагогічної практики визначено й обґрунтовано комплекс принципів, які забезпечують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу, принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, принцип транспарентності й самовизначення, принцип єдності нормативності й альтернативності, принцип єдності довіри і сумніву, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі, принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу, принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію під час заняття міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Ключові слова: самовизначення, особистісне самовизначення, професійне самовизначення, професійна позиція, підготовка учителів.

PRINCIPLES OF PROVIDING THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Haluziak V. M.

Personal and professional self-determination of future teachers is considered as the key mechanism for formation of professional position, which is based on the processes of meaning-making, value self-determination and the formation of professional identity. The professional position as the result of personal and professional self-determination of students reflects the relatively stable system of consciously developed attitudes to various aspects of future professional activity: its subjects, goals, values, principles, technologies, methods and means of organization. The professional position characterizes the teacher as the subject of pedagogical activity, who basing on critically considered norms of pedagogical culture, has developed his own system of professional values and ways of their realization. Basing on the analysis of scientific sources and pedagogical practice there was defined and substantiated the set of principles that ensures personal and professional self-determination of future teachers in the process of study of pedagogical disciplines: the principle of value-semantic contextual content of educational dialogue, the principle of coordination in dialogue of professional and personal values, the principle of transparency and self-determination, the principle of unity of normativeness and alternativeness, the principle of unity of trust and doubt, the principle of subject-subject interaction, the principle of interactivity and positional openness in dialogue, the principle of reflexivity of subjects of educational dialogue, the principle of creativity of joint activity of subjects of the dialogue. Adherence to these principles activates the personal and professional self-determination of future teachers, contributes to the formation of their professional position as the system of value orientations that form the conceptual basis of future professional activity. Effective implementation of the considered principles is possible under the condition of the use of pedagogical technologies constructed on a subject-subject basis. One of such technologies is the educational dialogue which involves the organization of intersubjective interaction during classes aimed at solving of educational problems and students' search for personal meaning in professional knowledge.

Keywords: self-determination, personal self-determination, professional self-determination, professional position, teacher training.

Реформування сучасної шкільної освіти вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, забезпечення відповідного рівня їх особистісно-професійного розвитку. Назріла потреба в переосмисленні завдань професійної підготовки педагогічних працівників, що традиційно вбачаються у формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні способами і прийомами організації педагогічного процесу. Сучасна педагогічна реальність потребує вчителя, який характеризується суб'єктивністю, креативністю, відповідальністю, здатністю критично мислити й обирати власну стратегію професійної діяльності. У процесі підготовки важливо не тільки сформуванню у студентів необхідні фахові компетентності, а й розвинути їх професійно важливі особистісні якості. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [14, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, які за час навчання в педагогічному університеті мають досягти певного рівня особистісної зрілості, виробити власну професійну позицію, самовизначитися в цінностях і смислах педагогічної діяльності. Період професійної підготовки є особливо важливим в особистісно-професійному самовизначенні майбутніх учителів, оскільки в цей час відбуваються глибинні зміни в самосвідомості та мотиваційній сфері студентів, формуються професійні цінності та установки, виробляється власна професійна позиція.

У загальному плані самовизначення розуміють як свідомий акт виявлення та утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях [17, с. 351]. Його розглядають як ключовий механізм становлення особистісної зрілості, що полягає у свідомому виборі суб'єктом свого місця в системі суспільних відносин [18, с. 405].

К. Абульханова-Славська трактує самовизначення як вияв особистістю своєї позиції по відношенню до власного життя, як вибір суб'єктом власного способу життєдіяльності [1].

Л. Божович розуміла поняття «самовизначення» як вибір особистістю майбутнього шляху, як потребу у визначенні свого місця в праці, суспільстві, житті [3, с.380–381].

О. Газман вважає самовизначення процесом і результатом вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах життя [7].

М. Пряжников розрізняє три типи самовизначення відповідно до його об'єктів:

- життєве, яке стосується вибору загального стилю життя, у тому числі професійної діяльності як засобу самореалізації;

- особистісне, яке полягає у конструюванні самобутнього образу свого «Я», його утвердженні серед інших людей;
- професійне, що стосується свідомого визначення особистістю власної професійної позиції, індивідуального способу самореалізації в професії [16].

Проблема професійного самовизначення вже давно досліджується в педагогіці, соціології, віковій психології, психології праці, а також в акмеології, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період зрілості, у тому числі професійне зростання, сходження до вершин професіоналізму (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситников та ін.). Дослідники розглядають сутність професійного самовизначення, його часові межі, співвідношення з особистісним самовизначенням.

Професійне самовизначення довгий час розглядалося у вузькому сенсі – як вибір професії на основі співвіднесення особистістю своїх можливостей з професійними вимогами. Гуманістичні тенденції в розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили зміщення акцентів з акту вибору професії на дослідження психологічних закономірностей самовизначення особистості в професії. При цьому професійне самовизначення розглядається в сучасній психології в контексті цілісного процесу розвитку особистості і пов'язується з розумінням себе, свого місця у світі, аналізом своїх особистісних ресурсів і цінностей, формуванням системи особистісних ставлень до різних аспектів майбутньої професії (В. Журавльов, І. Кон, М. Лук'янова, Т. Кудрявцев, О. Мешко, В. Сафін, А. Черняхівська та ін.). Відмова від вузької інтерпретації змісту професійного самовизначення і пошук його глибинних зв'язків з особистісним і життєвим самовизначенням зумовили зміну поглядів на його критерії та часові межі.

Істотний внесок у розуміння сутності та критеріїв професійного самовизначення вчителя зробила А. Маркова [12]. Професійне самовизначення вчителя вона розглядає як безперервний динамічний процес, що відбувається протягом усього шляху професійного становлення. Професійне зростання пов'язане з постійним набуттям учителем більш високого критеріального рівня оцінки себе як фахівця. А. Маркова вбачає динаміку самовизначення вчителя у зміні ставлення до себе та зміні критеріїв самооцінювання на різних етапах становлення: професійної підготовки, адаптації до професії, самоактуалізації в ній, вільного володіння нею у формах майстерності і творчості, творчого самопроекування себе як професіонала.

Інший підхід до професійного самовизначення розвивається в дослідженнях, що розглядають його в контексті проблеми становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності (О. Борисова, Є. Климов, Н. Нікітіна, М. Пряжников, Н. Самоукіна, В. Шадріков та ін.). Професійне становлення розуміється тут як складова частина загального розвитку особистості, як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, а професійне самовизначення – як найбільш значущий аспект становлення особистості фахівця. На думку Н. Нікітіної, професійне самовизначення «виступає не як певний акт або стадія професійного становлення, а як його сутнісна основа, своєрідний механізм, процес пошуку і набуття людиною протягом усього професійного шляху смислів своєї професійної діяльності, відкриття і реалізації свого "Я" як професіонала, здійснення вибору в проблемних ситуаціях, які ставить перед нею професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється. Характер і спрямованість цього процесу багато в чому визначаються тим, як він співвідноситься з процесом особистісного самовизначення» [13, с. 64].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити декілька підходів до розуміння співвідношення професійного й особистісного самовизначення. У контексті першого підходу особистісне самовизначення розглядається як основа професійного в тій мірі, в якій воно сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості. Професійне самовизначення розуміється як процес, що забезпечує своєрідну "підгонку" особистості під вимоги професії, адаптацію до них. Такий підхід зорієнтований на нормативну, еталонну структуру професійної діяльності, в той час, як реальна діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і проявляється в індивідуальному стилі діяльності [19].

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку двох видів самовизначення: особистісне виступає як основа професійного; останнє, у свою чергу, розглядається як істотна сторона розвитку особистості (А. Маркова, Ю. Поваренков, Н. Пряжников та ін.). Особистісне самовизначення розуміється як вищий рівень життєвого самовизначення, як пошук самобутнього «Я-образу», його розвиток і утвердження серед оточення.

Третій підхід акцентує увагу на особистісному самовизначенні, а професійне розглядає як його складову частину, як процес розвитку людини в професії на основі якнайповнішого використання своїх можливостей (К. Абульханова-Славська, Р. Бернс, О. Борисова, М. Лук'янова, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У цьому випадку успішність особистісно-професійного самовизначення пов'язується не стільки з досягненням певного професійного статусу, рівня кар'єрного зростання, скільки з визначенням і утвердженням особистістю себе в професії на основі усвідомлення свого істинного «Я» і своїх цінностей, вироблення індивідуального способу професійної самореалізації і водночас збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності. Такий підхід, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає сутності і характеру особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності.

Підвищення інтересу науковців до феномену особистісно-професійного самовизначення зумовлене важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

Особливо актуальною є проблема особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів. Учитель як суб'єкт особистісно-професійного самовизначення здатний до самостійного і відповідального вирішення професійних проблем на основі критично осмислених норм і цінностей педагогічної культури. При цьому він не лише на них спирається, але й спроможний до їх осмисленого перетворення, що особливо важливо в сучасному поліпарадигмальному педагогічному просторі, який вимагає від педагога готовності самовизначатися в динамічних умовах професійної діяльності, виробляти власне ставлення до її цілей і способів організації. Особистісно-професійне самовизначення є безперервним, не обмеженим часовими рамками процесом, сутнісною характеристикою і основним механізмом професійного становлення, що забезпечує самореалізацію вчителя як на етапі професійної підготовки, так і під час самостійної професійної діяльності. Самовизначення у багатовимірному просторі педагогічної реальності ставить майбутніх учителів перед вибором тієї парадигми, у рамках якої вони мають намір реалізовувати себе в професії на основі усвідомлення своєї внутрішньої цілісності, власного "Я" і його збагачення завдяки "входженню" в професійно-педагогічну культуру. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів за своєю суттю є механізмом формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему усвідомлюваних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів, засобів і прийомів. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації.

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного ставлення майбутніх учителів розглядається в працях В. Андрєєва, Г. Балла, І. Беґа, М. Боритка, І. Зязюна, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, Н. Нікандрова, Л. Новікової, А. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін. Проте проблема особистісного самовизначення майбутніх учителів у концептуальних підходах, засобах і смислах професійної діяльності поки що залишається відкритою для подальших пошуків. Відсутня методика педагогічного супроводу особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів протягом їх підготовки в педагогічному ЗВО. Основна увага викладачів зазвичай зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності студентів, засвоєнні ними професійних цінностей, знань, умінь і навичок. При цьому особистісно-професійне самовизначення студентів відбувається здебільшого стихійно, внаслідок чого у багатьох із них відсутня власна професійна позиція, а уявлення про себе як майбутнього педагога мають нормативно-конформний або ж аморфний, недостатньо визначений і осмислений характер. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні й обґрунтуванні педагогічних шляхів цілеспрямованої підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Мета статті полягає у розкритті принципів забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Сутністю особистісно-професійного самовизначення є самостійний свідомий пошук особистістю смислів професійної діяльності у конкретній культурно-історичній ситуації. Знаходження особистісного смислу діяльності, на думку Н. Пряжнікова, є предметом професійного самовизначення, що передбачає не лише відповідну спрямованість, але й володіння особистістю специфічною здатністю до усвідомленого самовизначення [15]. Для майбутніх учителів самовизначення у професії передбачає пошук і знаходження в ній особистісного смислу, своєї міри буття, свого ставлення до педагогічної реальності, яке згодом буде втілюватися у педагогічних діях.

Активізація особистісно-професійного самовизначення вчителів на етапі їх професійної підготовки потребує, на наш погляд, трансформації традиційного способу педагогічної взаємодії викладача із студентами з урахуванням двох принципових моментів:

- на зміну традиційному підходу, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має прийти організація навчання, що надає студентам більше можливостей для професійно-ціннісного самовизначення, розширює свободу їх вибору;
- характерні для традиційного академічного процесу формалізовані відносини викладача і студентів повинні поступитися персоналізованим міжособистісним стосункам, що ґрунтуються на діалозі та партнерстві [11].

У процесі оволодіння педагогічними знаннями й уміннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх бачення педагогічної професії з нормативними науково-педагогічними уявленнями. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає

зможу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами сформувані власну професійну позицію.

Організація педагогічного процесу на основі діалогічного підходу сприяє вирішенню низки конкретних завдань, важливих для активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: забезпечує критичне осмислення теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих способів вирішення педагогічних проблем; формує у студентів вміння пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувані готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Загальним результатом є особистісне самовизначення студентів у педагогічній професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності ініціативно й творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить успішність особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін [10]:

1. Принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу. Цей принцип відображає специфіку педагогічного знання як системи професійних цінностей, що мають свою логіку розвитку і засвоєння студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У ньому відображається повнота і безперервність аксіологічних зв'язків педагогіки, що визначають спрямованість навчального діалогу як партнерської взаємодії викладача і студентів на з'ясування сутності педагогічних фактів і явищ. Дотримання цього принципу задає когнітивно-сислову основу педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Величезний обсяг накопичених у галузі педагогіки знань вимагає ретельного відбору і структурування сислової бази, актуальної в сучасних соціальних умовах і перспективної в майбутньому. Але окрім забезпечення загальнопедагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу виникає необхідність у персоніфікації знань, інтеграції наукових положень і особистісного досвіду студентів. Пізнання в діалозі педагогічних явищ і процесів виводить майбутніх учителів за рамки навчального предмета і сприяє переходу на метапредметний рівень пізнання, на якому все різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць (категорій, принципів, концепцій, теорій), що відображають різні аспекти педагогічної реальності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-сислової контекстності змісту діалогічного навчання:

- презентація педагогічного змісту як цілісного сислового проекту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проекті причинно-наслідкових зв'язків;
- побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення особистісно значущих педагогічних проблем;
- забезпечення чіткості концептуальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності;
- первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки;
- використання всього спектру знань (художньо-образних, дослідно-емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних тощо), що містяться в педагогічному тексті, для розширення професійної свідомості студентів.

2. Принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів. Педагогічні ідеї і теорії стають основою професійної позиції майбутнього вчителя тільки тоді, коли збігаються з його особистісними пріоритетами, коли він виявляє їх значущість і достовірність у практичній діяльності.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [5, с. 89]. Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [6, с. 99], акцентуючи увагу на важливості не лише усвідомлення певних смислів, але й самостійного рішення щодо їх прийняття або неприйняття. Необхідною умовою формування особистісних цінностей є внутрішнє прийняття суб'єктом певних усвідомлюваних смислів, у тому числі професійних.

Гармонія між особистісними і професійними цінностями забезпечує включеність студента в педагогічну культуру, сприяє формуванню у нього ставлення до професійної діяльності як сфери особистісної самореалізації. Діалог як сисловий обмін рівноправних суб'єктів спонукає майбутніх учителів виявляти і відстоювати власні ціннісні пріоритети в професійній сфері, вибудовувати особистісну концепцію педагогічної діяльності. У процесі навчального діалогу студент ставить перед собою питання, які

активізують його особистісно-професійне самовизначення: «Чи згоден я з тим або іншим педагогічним висновком?»; «Що думає з цього приводу викладач? Які автори і які теорії підтверджують мою думку?»; «Як теоретичні ідеї узгоджуються з тим, що я бачу в реальній педагогічній практиці?»; «Як скоординувати мої переконання і професійні вимоги до вчителя?».

Щоб сформувані власні професійні переконання, студентові необхідно усвідомити і перевірити свій вибір, інтегрувати педагогічну теорію з практикою, свої ціннісні орієнтири з поглядами інших суб'єктів діалогу: викладачів як носіїв професійних цінностей, партнерів по навчанню як носіїв особистісно значущих цінностей, авторів педагогічних ідей і теорій, представлених у наукових текстах. Дотримання цього принципу активізує професійне мислення студентів, гармонізує особистісну і професійну складову їх педагогічної позиції і, як підсумок, задає основу для задоволеності своїм професійним становленням.

Можна виокремити низку правил реалізації принципу узгодження професійних і особистісних цінностей:

- включення в контекст педагогічного знання суб'єктивної позиції автора, який описує, аналізує, оцінює педагогічну дійсність (викладач, зіставляючи науково-теоретичне педагогічне знання зі знаннями, що містяться в літературних джерелах, і своїм особистим досвідом, бачить їх відмінності за цілою низкою показників: наукове – позанаукове, нормативне – ціннісно-сислове, об'єктивне – суб'єктивне, соціалізоване – особистісне, монологічне – діалогічне, аксіоматичне – імовірнісне, універсальне – унікальне, дискурсивне – інтуїтивне);

- постійне вивчення викладачем професійно значущих мотивів діяльності студентів, їх особистісних нахилів і переконань, ставлення до педагогічної діяльності;

- виклад навчального матеріалу з опорою на інтереси, запити, мотиви студентів, їх життєвий досвід.

Зіставлення та переосмислення професійних і особистісних цінностей є однією з проблем, які вирішує навчальний діалог. Коли цілі викладача і студента різні, завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити цілі студента, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити свою мету і досягти її, створити умови для відповідальної самореалізації. На цій основі А. Хуторський виводить принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів [23, с.81-87].

3. *Принцип транспарентності й самовизначення.* Без відкритого пред'явлення кожним студентом своїх проблем, висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності неможливий діалог. Завданням викладача має бути максимальний вияв відкритості до позиції студентів, готовності до розуміння, до визнання їх права на власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це є неодмінною умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб по можливості кожен студент включився в процес аналізу власних установок і поглядів на педагогічну діяльність. Для цього необхідно знайти такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутнього педагога, які б сприяли його руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

4. *Принцип єдності нормативності й альтернативності.* Цей принцип вимагає, щоб під час розгляду педагогічних проблем і переконування студентів у важливості певних професійних норм і цінностей, не заперечувати об'єктивно наявних суперечностей, які завжди залишатимуться джерелом альтернативи. Важливо, щоб студенти конструктивно сприймали альтернативу: щоб з одного боку, наявність альтернативи не заперечувала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені й узгоджені дії; а з іншого, – існувала можливість звернутися до альтернативи як можливого джерела нового погляду на звичні речі.

5. *Принцип єдності довіри і сумніву.* Взаємовідносини повинні будуватися на основі безумовної довіри викладача до особистості студента, навіть коли він непослідовний у своїх думках і поглядах. Під сумнів варто ставити лише «продукти» його свідомості: твердження, заяви, тези, висновки. Завдяки критичному аналізу й сумніву оголюються суперечності, виявляються проблеми. Сумнів є умовою пізнання, а довіра до того, хто пізнає, є умовою його вільного руху до відкриття власних істин.

6. *Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії.* Цей принцип вимагає подолання «об'єктної» позиції студента під час професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть», «скажуть, як правильно» тощо) шляхом його включення у процес визначення цілей підготовки, їх реалізації та відповідальної рефлексії власних досягнень. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами може сприяти тому, щоб вже на етапі навчання у ЗВО майбутні вчителі навчалися обирати орієнтири для вироблення власного ставлення до діяльності, до себе, до інших людей. При цьому діяльність викладача повинна набувати характеру підтримки, сприяння, фасилітації активності студентів: створення умов, ситуацій, які спонукають до пошуку індивідуальних причин труднощів у навчальній діяльності, до рефлексії власного особистісно-професійного розвитку, і, відповідно, усвідомлення необхідності самоосвіти і самовдосконалення.

7. *Принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі.* Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком [4, с. 100], можна стверджувати, що цей принцип передбачає формування ціннісних орієнтирів на основі співвіднесення студентом власних смислів з смислами інших суб'єктів діалогічної навчальної взаємодії: «Як я розумію ту або іншу педагогічну проблему?»; «Як ти її розумієш?»; «Що ми можемо запропонувати в цій ситуації, як можемо і повинні діяти?».

В основі позиційної відкритості лежить ряд закономірностей. По-перше, особистісні прояви позиції викладача часто сприймаються студентами як більш цінні, ніж професійно-наукові, оскільки проектують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [2, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проектування викладачем предметного педагогічного змісту.

Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу передбачає спільну активність у формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів (студент відповідає на питання: «Як необхідно взаємодіяти, щоб мої погляди узгоджувалися з Твоїми? У чому їх схожість і відмінність?»).

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає затребуваність співпраці і співтворчості під час занять.

Викладач не може прямо транслювати студентам свою педагогічну позицію, власні цінності і переконання. Кожному студенту необхідно їх осмислити, усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей і пріоритетів. Шляхом проектування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб спільно із студентами досягнути зміст певної педагогічної ідеї, проаналізувати певну педагогічну концепцію. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну активність, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння різних педагогічних поглядів, підходів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

7. *Принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу.* Цей принцип передбачає критичне осмислення суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом) власного педагогічного досвіду, виявлення в його змісті особистісно-професійних смислів, розуміння своєї професійної позиції, визначення її компонентів, забезпечення їх внутрішньої гармонії.

Реалізація цього принципу передбачає єдність самооцінки і самовизначення майбутнього фахівця. У внутрішньому діалозі він відповідає на питання: «Який я, як мої якості співвідносяться з професійними вимогами? Як я проявив себе під час обговорення проблеми? Як міг би проявити себе? Як бачать мою особу і результати моєї діяльності інші суб'єкти діалогу? Як та або інша ситуація навчання вплинула на мої погляди і поведінку? Як я позиціоную себе в педагогічному просторі і чому? Якими засобами я збираюся реалізовувати свої професійні завдання?».

Практика навчання у вищій школі містить широке поле для реалізації викладачем принципу рефлексивності: допомога студентам у самопізнанні (використання під час занять тестування й інших методів самооцінювання); використання під час занять питань на осмислення студентами власних якостей і поведінки («Як ваші якості допоможуть вам у тій або іншій педагогічній ситуації?»); аналіз педагогічних проблем, що вимагають перегляду професійних смислів («Чи згодні ви з позицією автора, обґрунтуйте свою позицію»); включення у контекст занять елементів самоконтролю студентів; рефлексивний аналіз викладачем власної діяльності та взаємин з студентами [8].

8. *Принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу.* Цей принцип обумовлений творчим характером особистісно-професійного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студентів, їх пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду активізації особистісно-професійного самовизначення студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [20, с. 112]. Творча взаємодія захоплює як

викладачів, так і студентів, викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу засвоєних знань. У ході навчального діалогу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, позиції суб'єктів взаємодії є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіють готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання студентами проблем, що не викликають труднощів у викладача, який заздалегідь знає спосіб їх розв'язання.

Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та професійної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворювальна роль мотиву творчих досягнень і підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва та міжособистісного партнерства. Варто наголосити, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сміслова сфера» [20, с. 161].

Вплив викладача на особистісно-професійне самовизначення студентів суттєво посилюється, якщо він сам підходить до своєї діяльності творчо і використовує наявні в його розпорядженні засоби: повідомляє захоплюючі факти, відомості, приклади, що викликають інтерес і творчий підйом студентів; активізує пізнавальну діяльність студентів за допомогою інтерактивних методів навчання, що поступово ускладнюються і дають змогу опанувати технологію творчої діяльності; прагне виявити своєрідність у кожному судженні студента, підкреслити індивідуальність його мислення.

Висновки. Таким чином, ефективна підтримка особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін можлива за дотримання таких принципів: забезпечення ціннісно-сміислової контекстності змісту навчального діалогу, узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, транспарентність і самовизначення, єдність нормативності й альтернативності, єдність довіри і сумніву, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі, рефлексивність суб'єктів навчального діалогу, креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 137 – 145.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
6. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т.24. – № 5. – С.99-105.
7. Газман О. С. Самоопределение / О. С. Газман // Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов]. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – С. 82.
8. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В. М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
13. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя / Н.Н. Никитина. – М., 2002. – 316 с.
14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.

15. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–71.
16. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
17. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. / ред. В. В. Давыдов, М. : БРЭ, 1998. – 672 с.
19. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М., 1998. – 347 с.
20. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
21. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
22. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-смыслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
23. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti / K. A. Abul'hanova-Slavskaya // Psihologiya lichnosti i obraz zhizni / otv. red. E. V. SHorohova. – М. : Nauka, 1987. – S. 137 – 145.
2. Belkin A.S. Osnovy vozrastnoj pedagogiki / A.S. Belkin. – М.: Akademiya, 2000. – 188 s.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich – М. : Prosveshchenie, 1968. – 464 s.
4. Borytko N. M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya / N. M. Borytko. – Volgograd: Peremena, 2001. – 214 s.
5. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratus'. – М., 1988. – 301 s.
6. Budinajte G. L. Lichnostnye cennosti i lichnostnye predposylki sub"ekta / G. L. Budinajte, T. V. Kornilova // Voprosy psihologii. – 1993. – T.24. – № 5. – S.99-105.
7. Gazman O. S. Samoopredelenie / O. S. Gazman // Novye cennosti obrazovaniya : [tezaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov]. – М. : Prosveshchenie : VLADOS, 1995. – S. 82.
8. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyivnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
9. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiini rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 40-80.
10. Haluziak V. M. Realizatsiia pryntsyviv dialohichnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiini rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2018 r.). – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – S. 12-20.
11. Haluziak V.M. Vykorystannia navchalnoho dialohu v suchasni praktytsi pidhotovky maibutnikh uchyteliv / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 58. – S. 55-63.
12. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. – М., 1996. – 308 с.
13. Nikitina N. N. Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya / N.N. Nikitina. – М., 2002. – 316 с.
14. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktiki / A.B. Orlov. – М.: Logos, 1995. – 224 с.
15. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie v kul'turno-istoricheskoy perspektive / N. S. Pryazhnikov // Voprosy psihologii. – 1996. – № 1. – S. 62–71.
16. Pryazhnikov N. S. Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij] / N. S. Pryazhnikov, E. YU. Pryazhnikova. – М. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. – 480 s.
17. Psihologiya. Slovar' / [pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. YArashevskogo] – 2-e izd., ispr. i dop. – М. : Politizdat, 1990. – 494 s.
18. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya v 2-h t. / red. V. V. Davydov, М. : BRE, 1998. – 672 s.
19. Fonarev A. R. Psihologiya lichnostnogo stanovleniya professionala / A.R. Fonarev. – М., 1998. – 347 s.
20. Formirovanie uchebnoj deyatel'nosti studentov / Pod red. V.YA.Lyaudis. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1989. – 229 с.
21. Kholkovska I.L. Pedahohichni umovy formuvannia u maibutnikh pedahohiv tsinnisnykh ustanovok na tvorchu samorealizatsiiu v profesiinii diialnosti / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 54. – Vinnytsia, 2018. – S. 150-154.
22. Kholkovska I. L. Rozvytok zdutnosti do profesiinoho tsinnisno-smyslovoho samovyznachennia yak umova formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vyrishennia pedahohichnykh konfliktiv / I. L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 146-151.
23. Hutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika / A.V. Hutorskoj. – SPb.: Piter, 2001. – 536 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Ковальова-Гончарюк Л. О., orcid.org/0000-0002-0254-797X

У статті охарактеризовано підходи науковців до проблеми формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. На підставі аналізу та узагальнення наведених джерел інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва визначено інтегративною характеристикою, системою інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних із інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формувати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати, відповідно до поставлених цілей.

Ключові слова: інструментально-виконавська майстерність, майбутні учителі музичного мистецтва, професійна підготовка.

THE PROBLEM OF FORMATION OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Kovalova-Honchariuk L. O.

The article describes scholars' approaches to the problem of formation of instrumental and performing skills of future music teachers. Based on the analysis and summary of the mentioned sources, instrumental and performance skills of future music teachers are defined as an integrated feature, a system of instrumental and performance knowledge and skills, mental processes and character traits of an individual that contribute to a successful implementation of professional and teaching tasks, in particular, related to interpretation creativity. It also allows specialists to successfully set profession-related tasks during music classes and fulfil them according to the established objectives. It is proved in the article that the formation of readiness to instrumental and performance skills among future music teachers is an essential issue of modern music pedagogy in higher education institutions. It is higher education institutions where the fundamentals of instrumental and performance culture and skills are formed. They contribute to professional excellence and readiness to a future occupation. Such readiness allows a young teacher and musician to feel confident while performing professional tasks. The article defines the instrumental and performance skills of future music teachers as a component of this readiness. The article says that students should be able to choose the most interesting, artistically perfect musical material. The future teacher of music art also needs to have a method of independent work on a piece of music. He must professionally perform individual voices, phrases, periods; know the features of rhythmic, articulatory, dynamic, stylistic organization of musical material; overcoming executive and technical difficulties, etc. The importance of independence for the formation of performing skills of future music teachers is indicated.

Keywords: instrumental and performing skills, future teachers of music, professional training.

Формування в майбутніх педагогів готовності до інструментально-виконавської діяльності є важливою проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме в закладах вищої освіти у процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дозволяє молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності [6]. Уважаємо, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва, безперечно, є складовою цієї готовності. Сучасна підготовка педагогічних кадрів на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, їхнього творчого підходу до навчально-виховного процесу [14].

Проблему інструментально-виконавської майстерності фахівців та її формування науковці досліджували в різних аспектах. Окремі аспекти проблеми формування інструментально-виконавської майстерності знайшли відображення в багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Абдулліна, Л. Арчажнікова, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). Зокрема, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І. Гринчук, В. Крицький, В. Муцмахер та ін.), виконавської (М. Давидов, Т. Юник та ін.) та педагогічно-виконавської майстерності (І. Мостова та ін.), музично-педагогічної (В. Мішеченко, С. Деніжна та ін.) і музично-виконавської культури (Н. Згурська та ін.), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є. Йоркіна та ін.), розвитку виконавських якостей (Є. Скрипкина та ін.), виконавської активності (С. Єгорова та ін.), креативності (В. Фрицюк та ін.) тощо [14; 15]. Однак у спеціальній літературі категорія

«інструментально-виконавська майстерність майбутнього вчителя музики» досі не знайшла достатнього розкриття, що негативно позначається на практиці навчання студентів-музикантів у педагогічних університетах.

Метою статті є аналіз проблеми формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних дослідженнях й уточнення поняття «інструментально-виконавська майстерність».

Сучасні тенденції забезпечення гуманістичної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики розкривають невід'ємність та взаємну залежність процесу формування виконавської майстерності та підготовки студентів до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи [13]. Тому настільки актуальним є формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої професійної підготовки.

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки учителів музики загальноосвітньої школи, яка відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких навчальних закладах. Це зумовлено різними цілями та завданнями майбутньої практичної діяльності фахівців відповідного профілю. Якщо головною метою діяльності піаніста-виконавця є саме виконання творів і найповніше розкриття перед слухачами їхнього художнього змісту, то для вчителя музики такою метою є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Тому, одним із пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музики Л. Гусейнова вважає формування їхньої готовності до виконавської діяльності [4]. У нашому дослідженні – це формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблемою виконавської майстерності майбутнього вчителя займалася Л. Гончаренко. Науковець наголошує, що актуальними завданнями в процесі фахової підготовки майбутніх учителів постають питання не тільки опанування ними технікою гри на музичному інструменті, але й розвиток виконавського мислення та інтерпретаційних умінь, що забезпечить розуміння та цілісне відтворення музичних творів різних жанрів та стилістичних напрямків [3].

Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики як керівника інструментального колективу досліджувана Ж. Карташова, наголошуючи на залежності цього процесу від: рівня художньо-комунікативної діяльності керівника інструментального колективу; стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору; доцільного використання засобів музичної виразності; розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей студентів у процесі керівництва інструментальним музикуванням школярів; техніки комунікативного спілкування з творчим колективом [7].

Багатоаспектність роботи вчителя музичного мистецтва в школі пояснюється сучасними вимогами до організації та проведення різних видів музичної та мистецької діяльності з учнями на уроках музичного мистецтва, що потребує від учителя не тільки систематичних і глибоких професійних знань, умінь та навичок, а й сформованості здатності до творчості, саморозвитку, самовдосконалення, наголошує І. Щербак. Реалізація всіх видів музично-виконавської діяльності вчителя (сольне виконавство, самостійна робота над музичними творами, читання з листа, акомпанування, гра в ансамблі, творче музикування та імпровізація) повинні базуватись на синтезі виконавських та педагогічних якостей, розвинутому естетичному смаку та свідомому ставленню до музичного мистецтва [16]. Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в яких відчуває сьогодення освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той вчитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість [14; 15].

Звертаючись до музики різних епох, осмислюючи її естетико-стильові закономірності, типологічні форми, технологічні норми втілення художньо-образного задуму, майбутні вчителі музичного мистецтва постійно зустрічаються із закарбованими в них культурними реаліями сприйняття, психологією мистецького спілкування [9]. Усе це позначається на їхній інструментально-виконавській майстерності.

В. Петрушин зазначає: «Мистецтво гри на музичному інструменті базується на принципі єдності художнього образу та технічної майстерності, яка дозволяє музиканту донести все, що він бажає виразити та висловити своїм виконанням. Постійне удосконалення технічної майстерності – це, по суті, робота музиканта над розширенням своїх можливостей у втіленні художніх образів» [11]. Уважаємо, що все це в комплексі веде до розвитку інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто зазначити, що музичне переживання має не тільки слухову, а й рухову природу, тобто завжди пов'язане з різноманітними рухами, як при виконанні музики, так і при її сприйнятті. Мимовільні похитування тілом, відбивання ритму рукою чи ногою, підспівування – усе це прояви моторної природи музичного переживання [11]. На думку В. Петрушина, здатність до здійснення чітких, художньо-обумовлених, управних ігрових рухів є таким же важливим досягненням музиканта, як і розвинений слух,

гарна музична пам'ять та ін. Тому науковець постійно зазначає роль практичних дій та операцій у навчанні, звертаючи увагу на психологічні закономірності поєднання процесів мислення, творчості, емоцій та роботи рук (моторики) музиканта. Отже, цей аспект також варто враховувати у процесі формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як правило, виконавець завжди прагне не стільки детально передати музичний текст твору, як «відновити» його, пропускаючи через себе думки й переживання автора. Разом з тим, музикант повинен показати своє ставлення до музики, розповісти слухачам про свої переживання і відчуття. Тому музична педагогіка завжди наголошувала на важливості збереження та розвитку індивідуальної виконавської неповторності у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. В її основі лежать: художній світогляд особистості, ступінь розвитку інтелекту, культури, художнього смаку виконавця, наявність вольових та професійних якостей учителя, а також високий рівень володіння виконавською технікою, артистичність [16]. Розвиток означених якостей є, на нашу думку, пріоритетним у процесі формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі роботи над музично-педагогічним репертуаром увагу студентів потрібно звертати на формування вмінь та навичок відбору найбільш цікавого, художньо досконалого музичного матеріалу, досягнення високого професійного рівня його виконання. Майбутньому вчителю музичного мистецтва також необхідно володіти методикою самостійної роботи над музичним твором (виконання окремих голосів, фраз, періодів; опрацювання особливостей ритмічної, артикуляційної, динамічної, жанрово-стилістичної організації музичного матеріалу; подолання виконавських та технічних складнощів тощо) [16]. Уважаємо розвиток самостійності особливо важливим для формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У повсякденній роботі вчителю музичного мистецтва потрібні навички підбору знайомих мелодій на слух (з додаванням до них акомпанементу), гармонізації та інструментального перекладу музичних уривків, володіння прийомами творчого музикування та імпровізації. Формування цих умінь потребує достатнього періоду часу та найбільш ефективно здійснюється в процесі постійної, кропіткої та цілеспрямованої роботи студентів у класі інструментально-виконавської підготовки [16]. Без таких видів творчої роботи, на нашу думку, неможливо ефективно розвивати інструментально-виконавську майстерність студентів.

Розгляд виконавської культури майбутнього викладача як сукупності професійних якостей та знань, які проектуються на його уміння, дозволяє О. Заходякіну виділити комплекс найважливіших умінь, що необхідні для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, а саме: музично-аналітичні уміння, уміння художньо-виконавської інтерпретації, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стильовими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його виконавську архітектоніку; уміння музичного сприймання або заглиблення виконавця в художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями, втілювати свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; технічні уміння [6].

Музично-виконавське мистецтво Т. Глушук вважає багатоскладним об'єктом мистецтвознавчого дослідження, який припускає різноманітні принципи аналізу, причому його сутність не зводиться до жодної з них, тому що на кожній окремій стадії пізнання конкретна виконавська система постає як комплекс досліджуваних об'єктів з тією чи іншою ієрархічною побудовою з властивими їм зв'язками, стосунками й складною внутрішньою структурою. Специфіка музично-виконавського мистецтва виявляється в тому, що воно розглядається, з одного боку, як процес створення нових художніх цінностей, з іншого – як явище культури певної країни та суспільства в цілому [2]. У контексті дослідження, безперечно, музично-виконавське мистецтво майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у створенні нових художніх цінностей, зокрема, пов'язаних з інтерпретацією музичних творів.

С. Сергієнко розглядає інструментально-виконавську підготовку майбутнього учителя музичного мистецтва як цілісне, професійне утворення, що включає форми, методи і засоби, які відповідають конкретним виконавським вимогам і здійснюються у комплексній залежності від них [12]. Звісно, у нашому дослідженні інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має бути спрямована, передусім, на формування їхньої інструментально-виконавської майстерності.

Варто зазначити, що оригінальні ідеї щодо окремих аспектів інструментально-виконавської майстерності знаходимо в мистецтвознавчих дослідженнях.

Наприклад, комплексність музично-творчої діяльності виконавця-педагога є, на думку Ю. Некрасова, невідривною в її музикологічному доповненні музично-критичними і музикознавчо-аналітичними навиками, які органічно окристалізувалися в сучасних пошуках аутентичного виконавства, з одного боку, інтерпретаторської унікальності, з другого, імпровізаційно-алеаторичного самовиявлення, з третього [10]. Звісно, вчитель музичного мистецтва з високим рівнем інструментально-виконавської майстерності завжди здатний до інтерпретаторської унікальності й аутентичного виконавства. Це саме те, до чого варто прагнути.

Звісно, варто враховувати, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва стосується не лише виконавського аспекту, а й педагогічного.

Науковці зазначають, що рівень професійної кваліфікації вчителя музики особливо яскраво виявляється на етапі організації слухання школярами «живої» музики, коли синтез педагогічного і виконавського компонентів діяльності вчителя дає змогу досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість.

Педагог-дослідник Л. Арчажникова визначає зміст навчання в інструментальному класі як сукупність таких елементів, як: розвиток здатності до осягнення художнього задуму музичного твору на основі глибокого проникнення в нотний запис і виникнення власної інтерпретації, яка відповідає стилю і характеру твору; передача тим, хто навчається, систематизованих музично-історичних і теоретичних знань на прикладі вивчення найкращих творів класики, різних форм, стилів і жанрів; формування умінь самостійної роботи над музичним твором у поєднанні з виробленням естетичних суджень і критичного аналізу музики, що вивчається; організація і розвиток навичок технічного освоєння музичних творів, що виконуються; формування навичок читання з листа, транспонування, акомпанементу та гри в ансамблі [1]. Крім того, на думку науковця, зміст навчання в класі основного музичного інструмента передбачає специфічні особливості практичної роботи на інструменті, постійний досвід накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а також розвиток здатності до практичного застосування цього досвіду в майбутній творчій і професійній діяльності. На нашу думку, усе це, безперечно сприяє формуванню інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Реалізувати означені вище позиції щодо складових змісту виконавської підготовки студента можливо за умови формування творчого мислення, яке забезпечить цілеспрямованість та логіку поетапного розвитку навчального процесу, а відтак і саморозвитку виконавської майстерності в перспективі в контексті набування зазначених теоретико-практичних компетенцій [8].

Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України, методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта. У межах цього процесу відбувається якісний перехід від учителя музики старого зразка – до формування фахівця якісно нової формації, який здатний передбачати зміни і своєчасно реагувати на них на високому професійному рівні. І. Денисюк наголошує на необхідності формування в майбутнього вчителя музики імпровізаційної майстерності, що дозволяє забезпечити його професійну мобільність та конкурентоспроможність [5]. На нашу думку, імпровізаційну майстерність можна вважати складовою інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва й необхідно приділяти увагу її розвитку також.

Як зазначає І. Денисюк, на сучасному етапі розвитку музичного мистецтва серед молодих виконавців все більшої популярності набуває сфера вільного інструментального музикування. Уміння грати на слух, добре читати з листа, транспонувати та імпровізувати є запорукою успіху музиканта. Вочевидь, на сьогодні цінним є той виконавець, який не просто добре виконує та інтерпретує найкращі зразки світової класики, але вміє легко й вільно самовиражатися на сцені мовою музики, тобто імпровізувати [5]. У свою чергу, вільно імпровізувати може лише педагог-музикант із високим рівнем інструментально-виконавської майстерності.

Висновок. Таким чином, аналіз та узагальнення наведених джерел дають змогу стверджувати, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва є інтегративною характеристикою, системою інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних з інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формулювати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до поставлених цілей.

Література

1. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. – Ярославль, 1985. – С. 3-20.
2. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства / Т. В. Глушук // Культура і сучасність. – № 1. – 2016. – С. 87-91.
3. Гончаренко Л. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики / Л. Гончаренко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 112. 2012. – С. 142-149.
4. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання музики / Л. В. Гусейнова. – Київ, 2005. – 18 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00444444_0.html
5. Денисюк І. С. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / І. С. Денисюк. – Київ, 2017. – 256 с.
6. Заходякін О. Інструментально-виконавська діяльність як невід'ємна частина професійної підготовки педагога-музиканта / О. Заходякін. – 2014. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/18841-instrumentalno-vikonavska-diyalnist-yak-nevid-yemna-chastina-profesijnoi-pidgotovki-pedagoga-muzikanta.html>

7. Карташова Ж.Ю. Специфіка формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі колективного музикування / Ж.Ю. Карташова // Збірник наукових праць. – Випуск 18 (1–2015). – С. 332-337.
8. Лаврентьєва Н. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки / Н. Лаврентьєва // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Вип. 4. – Слов'янськ, 2016. – С. 236-247.
9. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования / А.В. Малинковская. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 461 с.
10. Некрасов Ю. И. Комплексный подход до формування виконавської майстерності піаніста: автореф. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво / Ю. И. Некрасов. – Одеса. 2005. – 18 с.
11. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебное пособие / В.И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
12. Сергієнко С. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва в умовах сучасного музикування / С. Сергієнко. 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1675>
13. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / В. І. Федоришин. – Київ. 2006. – 19 с.
14. Фрицюк В. А. Креативність учителя музики: діагностика та розвиток. Навч.-метод. посібник для майбут. учителів / В. А. Фрицюк. – Вінниця, Видавництво ТОВ фірма «Планер», 2013. – 140 с.
15. Фрицюк В. А. Поняття креативності майбутнього учителя музики / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – Вип. 6. – С. 128-130.
16. Щербак І. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема / І. Щербак. 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-2/3550-instrumentalno-vykonavska-pidhotovka-maybutnoho-vchytelya-muzychnoho-mystetstva-yak-psykholoho-pedahohichna-problema>

References

1. Archazhnikova L. G. Struktura professional'noj dejatel'nosti uchitelja muzyki / L. G. Archazhnikova // Podgotovka uchitelja muzyki k professional'noj dejatel'nosti v shkole. – Jaroslavl', 1985. – S. 3-20.
2. Hlushchuk T. V. Muzychno-vykonavske mystetstvo yak ob'ekt doslidzhennia ukrainskoho mystetstvovnavstva / T. V. Hlushchuk // Kultura i suchasnist. – # 1. – 2016. – S. 87-91.
3. Honcharenko L. Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky / L. Honcharenko // Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. – Vypusk 112. 2012. – S. 142-149.
4. Huseinova L. V. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia muzyky / L. V. Huseinova. – Kyiv. 2005. – 18 s. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00444444_0.html
5. Denysiuk I. S. Formuvannia navychok improvizatsii maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky: dys.... kand. ped nauk: 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia / I.S.Denyshuk. – Kyiv, 2017. – 256 s.
6. Zakhodiakin O. Instrumentalno-vykonavska diialnist yak nevidiemna chastyna profesiinoi pidhotovky pedahoha-muzykanta / O. Zakhodiakin. – 2014. – [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/18841-instrumentalno-vikonavska-diyalnist-yak-nevid-yemna-chastina-profesijnoi-pidgotovki-pedagoga-muzykanta.html>
7. Kartashova Zh.Yu. Spetsyfyka formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi kolektyvnoho muzykuvannia / Zh.Yu. Kartashova // Zbirnyk naukovykh prats. – Vypusk 18 (1–2015). – S. 332-337.
8. Lavrentieva N. Strukturno-funktsionalna model formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky / N. Lavrentieva // Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty : zbirnyk naukovykh prats DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniyi universytet». – Vyp. 4. – Sloviansk, 2016. – S. 236-247.
9. Malinkovskaja A.V. Klass osnovnogo muzykal'nogo instrumenta. Iskustvo fortepiannogo intonirovaniya / A.V. Malinkovskaja. – Moskva: VLADOS, 2005. – 461 s.
10. Nekrasov Yu. I. Kompleksnyy pidkhd do formuvannia vykonavskoi maisternosti pianista: avtoref. ... kand. mystetstvovnavstva : 17.00.03 – muzychne mystetstvo / Yu. I. Nekrasov. – Odessa. 2005. – 18 s.
11. Petrushin V.I. Muzykal'naja psihologija : uchebnoe posobie / V.I. Petrushin. – Moskva : VLADOS, 1997. – 384 s.
12. Serhiienko S. Instrumentalno-vykonavska pidhotovka maibutnoho uchytelia muzychnoho mystetstva v umovakh suchasnoho muzykuvannia / S. Serhiienko. 2016. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1675>
13. Fedoryshyn V. I. Formuvannia vykonavskoi maisternosti studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv u protsesi kolektyvnoho muzykuvannia : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia muzyky i muzychnoho vykhovannia / V. I. Fedoryshyn. – Kyiv. 2006. – 19 s.
14. Frytsiuk V. A. Kreatyvnist uchytelia muzyky: diahnostyka ta rozvytok. Navch.-metod. posibnyk dlia maibut. uchyteliv / V. A. Frytsiuk. – Vinnytsia, Vydavnytstvo TOV firma «Planer», 2013. – 140 s.
15. Frytsiuk V. A. Poniattia kreatyvnosti maibutnoho uchytelia muzyky / V. A. Frytsiuk // Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika i psykholohiia. VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2002. – Vyp. 6. – S. 128-130.
16. Shcherbak I. Instrumentalno-vykonavska pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva yak psykholoho-pedahohichna problema / I. Shcherbak. 2015. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-2/3550-instrumentalno-vykonavska-pidhotovka-maybutnoho-vchytelya-muzychnoho-mystetstva-yak-psykholoho-pedahohichna-problema>

УДК 351.862.2:37.091

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-76-80

НОВІ ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Коломієць Д. І., orcid.org/0000-0003-1966-0837

Гречка В. М.

У статті визначено місце теорії цивільного захисту в сучасній педагогічній освіті. Проаналізовано фактори негативного впливу нових загроз (пандемія коронавірусу, терористичні акти, інформаційні атаки, масові заворушення) на національну безпеку, на соціальну сферу та здоров'я учасників освітнього процесу. Здійснено аналіз сайтів різних ЗВО України щодо мети й змісту навчальної дисципліни «Цивільний захист». Запропоновано нові тематичні напрями, які потребують негайного впровадження у викладанні дисципліни «Цивільний захист» у педагогічних університетах. Визначено форми роботи з майбутніми вчителями щодо їхньої підготовки до організації правильної поведінки учнів в умовах нових загроз їхньому здоров'ю та життю. Зроблено висновок, що необхідно якнайшвидше розробити методичні рекомендації для вчителів щодо організації правильної поведінки учнів в умовах нових загроз.

Ключові слова: епоха пандемії, нові загрози здоров'ю та життю, інтернет-спільноти, надзвичайні ситуації, педагогічна освіта, підготовка вчителя, поведінка учнів, цивільний захист.

NEW TASKS OF THE DISCIPLINE «CIVIL DEFENSE» IN THE FUTURE TEACHERS TRAINING PROCESS

Kolomiets D. I., Grechka V. M.

The article determines the position of the civil defense theory in modern pedagogical education. The factors of negative impact of new threats (corona-virus pandemic, terrorist acts, information attacks, mass riots) on the national security as well as the social sphere and health of education process participants have been analyzed. A netnographic analysis of the Ukrainian higher education institutions' official web-sites on the purpose and content of the discipline «Civil Defense» have been carried out. New thematic areas which need immediate introduction into teaching the discipline «Civil Defense» in pedagogical universities have been proposed. Forms of work with future teachers on their preparation for the organization of students' correct behavior in the conditions of new threats to their health and life have been defined. It's been emphasized on the necessity of the immediate development of the guidelines for teachers to organize the students' correct behavior in conditions of new threats.

Keywords: pandemic era, new threats to health and life, online communities, emergencies, teacher education, teacher training, students' behavior, civil defense.

Актуальність проблем цивільного захисту (ЦЗ), тобто захисту населення й територій від надзвичайних ситуацій (НС) природного й техногенного характеру, а також від небезпек, що виникають під час ведення воєнних дій або внаслідок цих дій, не знижується. Окрім традиційних надзвичайних ситуацій природного й техногенного походження та воєнних дій, у сучасному суспільстві виникла низка нових загроз соціально-політичного характеру, а саме: пандемія коронавірусу, терористичні акти, інформаційні атаки, масові заворушення тощо. Усе це в комплексі впливає на життя населення та функціонування кожної держави світу. Не є винятком і Україна, де всі названі фактори набули інтенсивних проявів. Крім того, за останні кілька років у нашій країні набули загрозливого поширення небезпечні соціальні ситуації в молодіжних середовищах (суїцидальні інтернет-спільноти, сайти порнографічного характеру, явища булінгу та прояви учнівської агресії, розповсюдження наркотичних речовин серед учнів тощо).

Через обставини, що складаються, дисципліна «Цивільний захист» набуває все більшої актуальності, зростає її міждисциплінарний характер і соціальна спрямованість. Значною мірою протистояти перерахованим загрозам, на нашу думку, можна за допомогою своєчасного інформування та навчання молодого покоління, виховання в молоді необхідних для протистояння негативним зовнішнім впливам особистісних характеристик, формування в кожній молодій людині відповідних компетентностей. Тому, як ніколи раніше, посилюється вплив сфери освіти на сферу безпеки в державі. Відтак, виникає проблема оновлення змісту та форм викладання дисципліни «Цивільний захист» у педагогічних університетах.

Нині майже в усіх державах світу освіта визнана стратегічним ресурсом розвитку. За своєю суттю й призначенням освіта – це, насамперед, соціокультурний вплив громадськості та держави на суспільство специфічними освітньо-виховними методами.

Донедавна політики, чиновники та науковці України постійно писали про те, що вітчизняна освітня система досить ефективно приводиться державою у відповідність до досягнень науково-технічного прогресу та сучасних параметрів соціально-економічного розвитку. Вітчизняну систему освіти намагаються осучаснити, тобто модернізувати, ураховуючи європейські тенденції [7]. Одне з важливих завдань освітньої реформи – це підготовка педагогічних кадрів із урахуванням нових функцій, покладених на вчителя [8] і нових досягнень у різних сферах науки [12]. До однієї з нових функцій належить навчання учнів поведінці в надзвичайних ситуаціях (НС) з метою захисту їхнього життя та здоров'я.

До послуг керівників і вчителів шкіл зазвичай є навчально-методичні посібники, які містять рекомендації щодо організації цивільного захисту в закладах загальної середньої освіти, проведення «Дня цивільного захисту», різних тренувань, зразки обов'язкової документації, матеріали до оформлення інформаційно-довідкових куточків з питань цивільного захисту тощо [10]. Наявні також численні теоретичні дослідження щодо державної системи ЦЗ [1; 2; 3] та щодо структури й організації ЦЗ в навчальних закладах [6; 10].

Зокрема, в статті С. Горденко розглянуто організаційну структуру цивільного захисту в навчальних закладах, а саме: оповіщення та зв'язку, охорони громадського порядку, медична, протипожежна, радіаційного та хімічного захисту [6]. Крім того, у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО) передбачено підготовку майбутніх учителів до організації ЦЗ у школах, в освітніх програмах педагогічних університетів наявна обов'язкова навчальна дисципліна «Цивільний захист».

Необхідність викладання нормативної дисципліни «Цивільний захист» передбачено наказами МОН України №1421 від 30.12.2015 р., №1400 від 21.11.2016 р. «Про затвердження Положення про функціональну підсистему навчання дітей дошкільного віку, учнів і студентів діям у надзвичайних ситуаціях єдиної державної системи цивільного захисту». Типове положення про функціональну підсистему єдиної державної системи цивільного захисту розроблене відповідно до статті 9 Кодексу цивільного захисту України. Щорічно обласні державні адміністрації на допомогу викладачам ЗВО пропонують організаційно-методичні вказівки з підготовки населення області до дій у НС.

Проблема цивільного захисту не втрачає актуальності й нині. У 2020 році в «Плані основних заходів Державної служби України з надзвичайних ситуацій на 2020 рік», затвердженому Міністром внутрішніх справ України А. Б. Аваковим (лист МВС від 02.12.2019 №16841/1/35-2019) передбачено здійснення низки заходів, серед яких контроль і моніторинг якості підготовки навчання діям у надзвичайних ситуаціях у закладах вищої освіти та навчально-методичних центрах ЦЗ. Активно здійснюються дослідження проблем підготовки фахівців сфери цивільного захисту України, розвитку державних систем цивільного захисту та їхнього інформаційно-аналітичного забезпечення [1; 2; 3].

Проте значно менше досліджень, присвячених організації ЦЗ у навчальних закладах, методиці підготовки педагогів до такої організації, а в підготовці майбутніх учителів ще не враховані нові загрози, які з'явилися в сучасному суспільстві. Наявність нових загроз здоров'ю населення та безпеці держави доцільно враховувати у плануванні та організації освітнього процесу в педагогічних університетах, а тому зміст дисципліни «Цивільний захист» потребує суттєвого оновлення.

Мета статті – визначити місце теорії цивільного захисту в сучасній педагогічній освіті; проаналізувати фактори негативного впливу нових загроз на національну безпеку, на соціальну сферу та здоров'я учасників освітнього процесу; запропонувати нові тематичні напрями у викладанні дисципліни «Цивільний захист» у педагогічних університетах.

Теорія цивільного захисту в сучасній професійній підготовці вчителів науково обґрунтована як окрема обов'язкова навчальна дисципліна, яка передбачає формування готовності педагогів усіх спеціальностей до правильних дій у надзвичайних ситуаціях (природного, техногенного, соціального чи воєнного характеру).

Зазвичай у викладанні дисципліни викладачі керуються Типовою навчальною програмою «Цивільний захист» для вищих навчальних закладів (для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст», «магістр»), погодженою заступником Міністра надзвичайних ситуацій України і затвердженою заступником Міністра освіти і науки, молоді та спорту України ще в 2011 році. Проте за останні кілька років окремі ЗВО затверджують аналогічні програми та намагаються в них врахувати специфіку майбутньої професійної діяльності своїх випускників.

Аналіз сайтів різних ЗВО України показав, що здебільшого метою викладання навчальної дисципліни «Цивільний захист» є формування в майбутніх фахівців необхідного в їхній подальшій професійній діяльності рівня знань і вмінь із питань планування, організації та проведення заходів із евакуації та оповіщення населення при виникненні НС; розробки та впровадження в практичну діяльність управлінських рішень щодо запобігання та подолання надзвичайних ситуацій природного й техногенного характеру; вирішення складних проблем інноваційного характеру й прийняття продуктивних рішень у сфері ЦЗ з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також досягнень науково-технічного прогресу. Проте лише в окремих педагогічних ЗВО, зокрема в Центральнотериторіальному державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, ми знайшли чіткий опис компетентностей,

якими має оволодіти майбутній педагог за час вивчення дисципліни «Цивільний захист», і де до основних програмних результатів віднесено знання про порядок дій персоналу закладу освіти в умовах НС, основи стійкості роботи закладу в надзвичайних ситуаціях, особливості організації охорони життя та здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл https://www.cuspu.edu.ua/images/kaphedra_rpygodnychykh_nauk. Але, навіть у цьому випадку, в списку рекомендованої літератури немає посібників, які б допомогли вчителю зорієнтуватись як діяти в сучасних НС, що несуть загрозу здоров'ю та життю учнів. Таких посібників наразі ще взагалі немає. Нинішні події, що відбуваються в Україні та світі (пандемія COVID-19, воєнні дії на Донбасі, різні природні та соціальні катаклізми) ще більше підсилюють необхідність підготовки вчителів до адекватних дій у таких ситуаціях. Крім того, учитель має бути готовим, за необхідності, правильно організувати діяльність учнів у надзвичайних ситуаціях, щоб зберегти їхнє здоров'я та життя.

Зазвичай у процесі опанування навчальним матеріалом майбутні вчителі виконують розрахунково-графічну роботу щодо моделювання сценаріїв виникнення й розвитку НС, прогнозування наслідків їхнього впливу на об'єкти господарювання та населення, що мешкає поблизу. Дисципліна «Цивільний захист» передбачає засвоєння студентами новітніх теорій, методів і технологій із прогнозування НС, побудови моделей їхнього розвитку, визначення рівня ризику та обґрунтування комплексу заходів, спрямованих на відвернення НС, захисту персоналу (учнів), населення, матеріальних і культурних цінностей в умовах НС, локалізації та ліквідації їхніх наслідків.

З метою поліпшення підготовки студентів до дій у НС викладачі разом із студентами виготовили наочність, зокрема стенди, на яких конкретизована інформація про види та причини виникнення НС та складові системи їхнього моніторингу; галузевий моніторинг за станом безпеки у відповідній сфері відповідальності центральних органів виконавчої влади; найменування та визначення основних показників джерел природних НС та номенклатура, позначення, розмірність і порядок визначення параметрів уражувальних чинників джерел техногенних НС, які контролюються і підлягають прогнозуванню, нові вимірювальні прилади тощо (рис.1).

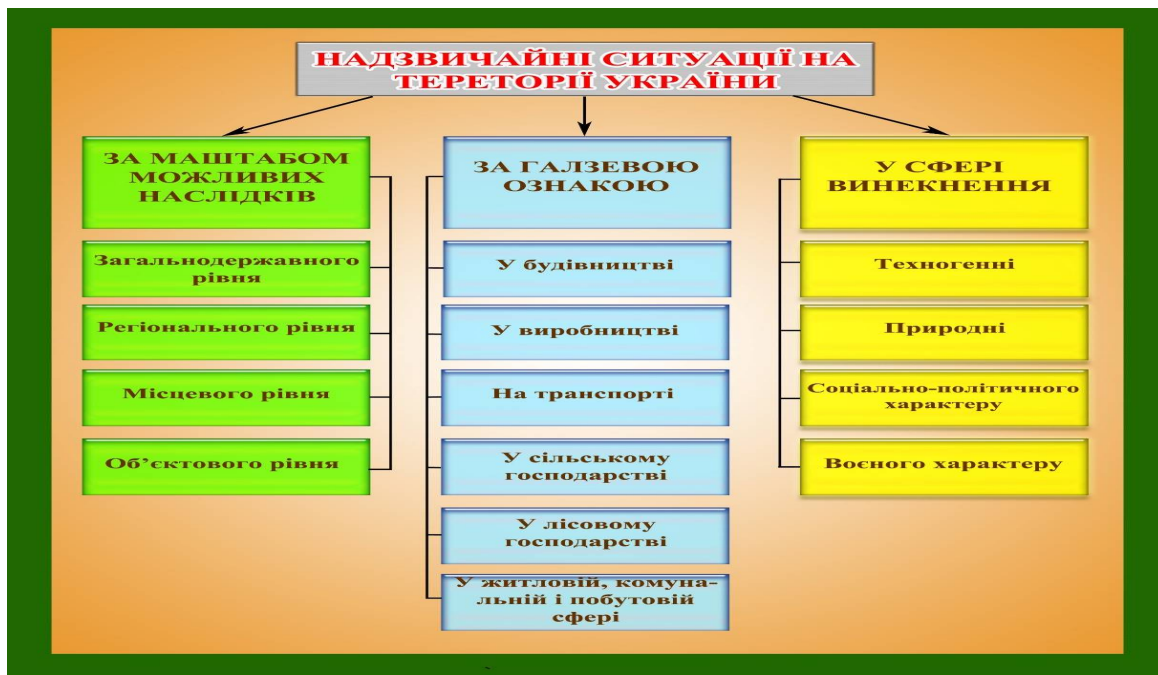


Рис. 1. Зразок стендів для вивчення дисципліни «Цивільний захист»

Студенти за допомогою формул визначають параметри зон забруднення радіоактивними (РР) та небезпечними хімічними речовинами (НХР) під час аварійного прогнозування можливої обстановки за відповідними таблицями (класу стійкості атмосфери, напряму розповсюдження хмари, потужності рівня радіації, доз опромінення людей, приведеної величини часу початку і тривалості опромінення, довжини та ширини зон забруднення (для РР) та площі зони, глибини, часу підходу хмари забрудненого повітря (для НХР), тривалості дії ураження РР, НХР. На заняттях здійснюється розрахунок масштабів хімічного забруднення при довгостроковому прогнозуванні за еквівалентними значеннями НХР в первинній і вторинній хмарі. Вивчається методика розрахунку зон проведення загальної та часткової негайної евакуації на ранній фазі розвитку радіаційної аварії та порядок нанесення зон радіоактивного та хімічного забруднення на картографічну схему (план, карту). Для практичних вимірювань радіації чи наявності НХР використовують відповідні прилади. Проте ні в змісті дисципліни «Цивільний захист», ні в жодній іншій навчальній

дисципліні в освітніх програмах підготовки майбутніх учителів не враховано потребу формування готовності педагога до поведінки в НС соціально-політичного характеру, до протидії таким загрозам як суїцидальні Інтернет-спільноти, сайти з порнографічним контентом, явища булінгу, прояви учнівської агресії, розповсюдження наркотичних речовин серед учнів тощо. Оскільки всі ці, відносно нові для українського суспільства соціальні ситуації, мають характер надзвичайних і небезпечних, то ми маємо вчитись відповідно на них реагувати. А майбутній педагог має ще й навчитись організовувати поведінку учнів у таких НС.

Отже, у змісті навчальної дисципліни «Цивільний захист» необхідні суттєві доповнення з урахуванням сучасних загрозливих ситуацій. Наше бачення нових тематичних напрямів і форм роботи у вивченні дисципліни «Цивільний захист» у педагогічних університетах представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Нові тематичні напрями і форми роботи у вивченні дисципліни «Цивільний захист» у педагогічних університетах

№	Тема	Форми роботи
1.	Поведінка учасників освітнього процесу під час пандемії.	Інформування студентів щодо правил поведінки в умовах пандемії.
2.	Первинна профілактика залежності підлітків від психоактивних речовин	Демонстрація науково-популярних фільмів про види психоактивних речовин, зокрема наркотики, та їхній вплив на організм людини, характерні прояви залежності.
3.	Загрози від діяльності суїцидальних Інтернет-спільнот і сайтів із порнографічним контентом.	Аналіз матеріалів Департаменту кіберполіції Національної поліції України.
4.	Прояви учнівської агресії: причини та способи подолання.	Обговорення зі студентами видів булінгу в учнівських колективах і причин учнівської агресії.
5.	Цивільний захист у закладах загальної середньої освіти	Вивчення відповідних матеріалів із наявних навчально-методичних посібників, розроблення власних методичних пропозицій.

Нами здійснено аналіз наявних у вільному доступі інформаційних матеріалів, які можуть бути використані в підготовці майбутніх учителів за новими тематичними напрямами для вивчення дисципліни «Цивільний захист». Було з'ясовано, що до послуг викладачів цієї дисципліни є численні інформаційні матеріали, які оприлюднені в мережі Інтернет: від матеріалів конференцій до рекомендацій різних департаментів державних служб. Так, наприклад, Департамент кіберполіції Національної поліції України інформує про види, злочинну діяльність суїцидальних інтернет-спільнот і рекомендації батькам, як уберегти дитину від залучення в такі групи. Державна служба якості освіти України пропонує рекомендації щодо профілактики суїцидальних тенденцій серед учнів. Заклади вищої освіти організують науково-практичні конференції щодо впливу пандемії коронавірусу Covid-19 на різні сфери життєдіяльності людей і оприлюднюють матеріали досліджень на сайтах ЗВО. Є дослідження, що стосуються європейського досвіду ЦЗ в умовах пандемії Covid-19 [11]. Проте методичних рекомендацій, як саме вчителю навчити учнів протидіяти новим загрозам їхньому життю та здоров'ю, розроблено ще дуже мало. Винятком є лише проблема первинної профілактики вживання учнями психоактивних речовин, яку науковці (В. Беспалько, Т. Бордюженко, А. Нагорна та ін.) досліджують уже багато років, а тому на сьогодні вже маємо певне методичне забезпечення роботи вчителів у цьому напрямі [9].

Висновок. Незважаючи на наявність типової програми дисципліни «Цивільний захист» для студентів усіх спеціальностей педагогічних університетів і намагання викладачів осучаснити зміст, залишаються нерозв'язаними, але дуже важливими й актуальними кілька методологічних питань, що стосуються діяльності вчителя та його професійної підготовки в умовах нових загроз здоров'ю учнів і системі безпеки держави в цілому. Власне, до подальших напрямів наукових досліджень відносимо визначення форм і методів підготовки майбутніх учителів до протистояння новим загрозам фізичному та психічному здоров'ю учнів, а також до протидії загрозам безпеці держави в цілому. Необхідно якнайшвидше розробити методичні рекомендації для вчителів щодо організації правильної поведінки учнів в умовах нових загроз.

Результати таких досліджень можуть бути використані для подальшого вдосконалення теорії та методики навчання цивільного захисту як навчальної дисципліни в підготовці майбутніх педагогів, а також убезпечити учнів від неправильної поведінки в умовах НС.

Література

1. Андреев С. О. Институциональни засади розвитку державних систем цивільного захисту : Дис. ... д-ра наук держ. упр. : 25.00.02. / Андреев Сергій Олександрович. – Київ, 2017. – 552 с.

2. Барило О. Г. Проблемні питання інформаційного забезпечення цивільного захисту України / О. Г. Барило // Державне управління : удосконалення та розвиток. 2017. – №8.
3. Белікова К. Г. Теоретико-методологічні засади функціонування та розвитку системи інформаційно-аналітичного забезпечення цивільного захисту України. Дис.... д-ра наук держ. упр. : 25.00.02. / Белікова Ксенія Григорівна. – Київ, 2021. – 504 с.
4. Бордюженко Т. А. Напрями організації первинної профілактики підліткової залежності від психоактивних речовин / Т. А. Бордюженко. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – № 42(1). – С. 345-350.
5. Гайович Г. В. Впровадження інноваційних технологій для сприяння активному навчанню фахівців сфери цивільного захисту України / Г. В. Гайович, І. В. Бабійчук, Н. М. Романюк // Інвестиції: практика та досвід. – 2020. – № 19-20. – С.149-154.
6. Горденко С.І. Організація цивільного захисту в закладах освіти / С.І.Горденко // Педагогіка та психологія.– 2017.– №56.
7. Коломієць А. М. Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів / А. М. Коломієць, В. В. Ільчук // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: шоквартальний наук.-практ.журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2013. – С.84-89.
8. Коломієць А. М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти / А. М. Коломієць, В. В. Ільчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. – Випуск 3 (110). – С.47-52.
9. Нагорна А. М. Профілактика наркоманії серед підлітків: Навчальний посібник / А. М. Нагорна, Беспалько В.В. – Видання 2-е, доповнене – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. – 184 с.
10. Рачков С. М. Цивільний захист в закладах загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник / С. М. Рачков, В. М. Горпинченко. – Харків, 2019. – 176 с.
11. Терентьєва А. Механізм цивільного захисту ЄС в умовах пандемії COVID-19 / А. Терентьєва, О. Твердохліб // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2020. – Вип.2. – С. 110-117.
12. Kolomiets A. M. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers / A. M. Kolomiets, D. I. Kolomiets, Y. V. Gromov // Наука і освіта. – 2017. – Т.8. – С.72-77.

References

1. Andreiev S. O. Instyutsionalni zasady rozvytku derzhavnykh system tsyvilnoho zakhystu : Dys.... d-ra nauk derzh. upr. : 25.00.02. / Andreiev Serhii Oleksandrovych. – Kyiv, 2017. – 552 s.
2. Barylo O. H. Problemni pytannia informatsiinoho zabezpechennia tsyvilnoho zakhystu Ukrainy / O. H. Barylo // Derzhavne upravlinnia : udoskonalennia ta rozvytok. 2017. – #8.
3. Bielikova K. H. Teoretyko-metodolohichni zasady funktsionuvannia ta rozvytku systemy informatsiino-analitychnoho zabezpechennia tsyvilnoho zakhystu Ukrainy. Dys.... d-ra nauk derzh. upr. : 25.00.02. / Bielikova Kseniia Hryhorivna. – Kyiv, 2021. – 504 s.
4. Bordiuzhenko T. A. Napriamy orhanizatsii pervynnoi profilaktyky pidlitkovoї zalezhnosti vid psykhoaktyvnykh rechovyn / T. A. Bordiuzhenko. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia. – 2014. – # 42(1). – S. 345-350.
5. Haiovych H. V. Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii dlia spriannia aktyvnomu navchanniu fakhivtsiv sfery tsyvilnoho zakhystu Ukrainy / H. V. Haiovych, I. V. Babiichuk, N. M. Romaniuk // Investytsii: praktyka ta dosvid. – 2020. – # 19-20. – S.149-154.
6. Hordenko S.I. Orhanizatsiia tsyvilnoho zakhystu v zakladakh osvity / S.I.Hordenko // Pedahohika ta psykholohiia.– 2017.– #56.
7. Kolomiets A. M. Shliakhy pidvyshchennia yakosti naukovo-pedahohichnykh kadriv / A. M. Kolomiets, V. V. Ilchuk // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia: shchokvartalnyi nauk.-prakt.zhurnal. – Kharkiv: NTU „KhPI”, 2013. – S.84-89.
8. Kolomiets A. M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity / A. M. Kolomiets, V. V. Ilchuk // Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Seriiia : Pedahohika. Odessa : PNPu, 2016. – Vypusk 3 (110). – S.47-52.
9. Nahorna A. M. Profilaktyka narkomanii sered pidlitkiv: Navchalnyi posibnyk / A. M. Nahorna, Bepalko V.V. – Vydannia 2-e, dopovnene – Kamianets-Podilskiy: Abetka-Nova, 2003. – 184 s.
10. Rachkov S. M. Tsyvilnyi zakhyst v zakladakh zahalnoi serednoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk / S. M. Rachkov, V. M. Horpynchenko. – Kharkiv, 2019. – 176 s.
11. Terentieva A. Mekhanizm tsyvilnoho zakhystu YeS v umovakh pandemii COVID-19 / A. Terentieva, O. Tverdokhlib // Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnogo upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. – 2020. – Vyp.2. – S. 110-117.
- Kolomiets A. M. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers / A. M. Kolomiets, D. I. Kolomiets, Y. V. Gromov // Наука і освіта. – 2017. – Т.8. – С.72-77.

УДК 371.023.1

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-81-86

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ НУШ

Островська М. Я., orcid.org/0000-0001-8810-3810

У статті розглянуто актуальні проблеми та конкретизацію методів і засобів підготовки творчої особистості майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти до реалізації основних завдань Концепції «Нова українська школа», з урахуванням нового Професійного стандарту вчителя та євроінтеграційних устремлень України. Показано, що сучасній початковій школі потрібен учитель із сформованими творчими задатками до освітньої діяльності, який, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, досконало володіє організаційно-педагогічними, моральними та комунікативними компетенціями. Основну увагу зацентровано на особливостях інноваційно-гуманістичної освітньої діяльності закладів вищої освіти педагогічного спрямування в підготовці вчителя нової генерації та ролі дисциплін психолого-педагогічного циклу в системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: учитель, Нова українська школа, творча особистість учителя, компетентнісний підхід, компетентність, початкова школа.

PREPARATION OF CREATIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS NUSH

Ostrowska M.

The article considers topical issues and concretization of methods and means of preparation of creative personality of future primary school teachers in higher education institutions to implement the main tasks of the Concept "New Ukrainian School", taking into account the new Professional Standard of Teachers and European integration aspirations of Ukraine. It is shown that the reforms in primary school have led to the development and introduction of new algorithms in educational activities and teacher training in higher education institutions, to work according to new State standards created in the context of the NUSH Concept, whose philosophy is based on generally accepted democratic principles. The main attention is focused on the features of innovative and humanistic educational activities of higher education institutions of pedagogical direction in the training of teachers of the new generation and the role of disciplines of the psychological and pedagogical cycle in the system of professional training of future teachers. An effective solution to this problem is seen in giving priority to the innovation-humanistic component of the educational process and its competence in general secondary education and, in particular, in its primary level. To do this, a modern school needs a teacher with formed creative talents for educational activities. The modern teacher, called to form an innovative educational environment in primary school, he must be familiar with innovative pedagogical technologies and interactive methods of the educational process. In addition to general and professional competencies, scientific worldview, such a teacher must have perfect organizational and pedagogical (formation of pedagogical and psychological tact, the ability to work in the triad "teacher-student-parents"; educational activities to build on the principles of clear organization and consistency in action efficiency in assessment, etc.), moral (honesty, fairness, respect for students, etc.) and communicative (ability to establish contact and listen, show the ability to compromise decisions, etc.) competencies.

Keywords: teacher, New Ukrainian school, creative personality of the teacher, competence approach, competence, primary school.

Увійти в освітній простір Європейського Союзу (ЄС) Україна намагається шляхом запровадження його ідеології, стандартів та структур і при цьому прагне зберегти власну національну основу процесу підготовки вчителів у закладах вищої освіти (ЗВО). У проекції на євроінтеграційну перспективу, відповідні освітні інституції ЄС, рекомендують Україні здійснити в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) наступне [10; 11, с.286]:

- структуру освіти, її мету, зміст, інноваційно-гуманістичну спрямованість та інституційний супровід привести у відповідність із основними положеннями та стандартами Європейського виміру освіти (ЄВО);
- запровадити профільне навчання в ЗЗСО і від знанневої навчально-виховної парадигми перейти до компетентнісної освітньої (для цього потрібно ввести 12-ти річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти, також і початкової);
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова йде про ментальність, культуру учнів, студентів, учителів, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Розпочата в контексті Концепції «Нова українська школа» (НУШ) реформа загальної середньої освіти спонукає ЗВО педагогічного спрямування, не тільки змістити акценти із знанневої до компетентнісної

парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів із відповідними європейськими інституційними документами.

Питанням підготовки майбутніх учителів до освітньої діяльності в закладах ЗВО присвячені наукові праці Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Кожевнікова та багатьох інших учених України та зарубіжних країн. Значний внесок у розробку теоретичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи здійснили такі педагоги-дослідники, як: К. Біницька, А. Ващенко, О. Комар, Н. Ничкало, Л. Сушенцева та інші [1, с.2-3]. Проте питання формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах реформування початкової школи в контексті НУШ та нового Професійного стандарту вчителя, зокрема запровадження сучасних інноваційно-гуманістичних методів навчання в ЗВО, потребують подальших досліджень.

Мета статті – проаналізувати та розкрити зміст удосконалення освітнього процесу та особливостей формування творчої особистості майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, відповідно до завдань Концепції НУШ, вимог нового Професійного стандарту вчителя початкової школи та в контексті ЄВО.

У процесі дослідження та підготовці матеріалів статті використанні методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування основних понять дослідження), систематизація (аналіз та виявлення наукових підходів до вирішення означеної проблеми), теоретичне узагальнення результатів дослідження (для формулювання рекомендацій та висновків). Науково-теоретичне підґрунтя для виконання дослідження склали інституційні документи, прийняті в Україні на виконання Концепції НУШ.

Для ефективного запровадження Концепції НУШ, МОН України спільно з профільними Інститутами НАПН України, за участі провідних освітян країни, у погодженні з Профспілкою працівників освіти і науки України розроблені й запроваджуються в освітній процес початкової школи нові Стандарти освіти, Державний стандарт початкової освіти та новий Професійний стандарт учителя за професіями «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Учитель закладу загальної середньої освіти», «Учитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [2;3;7].

Новий Професійний стандарт утілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і фахових компетентностей учителя, відповідно до європейських стандартів та ЄВО. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей віднесені: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя [7]. Професійний стандарт дозволяє вчителям визначати орієнтири власної траєкторії творчого професійного розвитку в контексті компетентнісної парадигми. Крім того, він може стати запобіжником необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей учителів під час їхньої атестації, сертифікації та аудиту ЗЗСО зі сторони Державної служби якості освіти.

Передумови реформування освіти. Система української початкової освіти, вибудована в минулому столітті, у рамках знаннєвої парадигми гранично раціоналізована і, як наслідок, із неї вихолощено ефектно-емоційну й гуманістичну складові процесу навчання. Форми, методи, цілі, способи й засоби реалізації змісту освіти, які інституційно оформилися й використовувалися в умовах адміністративно-бюрократичної державної системи, котра будувала індустріальне суспільство, суперечать сьгоднішнім тенденціям, зорієнтованим на компетентнісну освітню парадигму. Проблема полягає в тому, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їхнього нарощування в сучасному швидкозмінному, переповненому інформацією постіндустріальному світі. Традиційна школа недостатньо розвиває критичне мислення та здібності, необхідні учням для того, щоб у глобалізованому та надзвичайно динамічно змінному світі приймати оптимальні рішення щодо свого майбутнього, бути конкурентоспроможними й мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння й небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, до освіти та соціуму в цілому. Це часто призводило до формування наповненої формальними знаннями, але безпорадної в діях та рішеннях людини, яка опинилася в складних ситуаціях [6].

Ефективне розв'язання цієї проблеми вбачається в наданні пріоритетності інноваційно-гуманістичній складовій освітньому процесу, його компетентнісному спрямуванню в ЗЗСО і, зокрема, в її початковій ланці [5]. Сучасний учитель покликаний формувати інноваційне освітнє середовище в початковій школі. Для цього він має бути обізнаним із інноваційними педагогічними технологіями та інтерактивними методами освітнього процесу. Крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, такий учитель має досконало володіти організаційно-педагогічними (сформованість педагогічного та психологічного такту, вміння працювати в тріаді «учитель-учень-батьки»; освітню діяльність будувати на принципах чіткої організованості та послідовності в діях, об'єктивності в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (уміння встановлювати контакт та слухати,

проявляти здатність до компромісних рішень, тощо) компетенціями. Наголошуючи на особливій ролі вчителя початкової школи як носія нових знань, усвідомленого ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, творця та вихователя гуманістичних ідеалів, слід орієнтувати початкову освіту в річище інноваційно-гуманістичної спрямованості освітнього процесу, а діяльність учителя – в творче русло [8;11, с.52-54].

Роль учителя. У такій концептуальній інноваційній освітній схемі вчителі орієнтуються на суб'єкт-суб'єктивну співпрацю з учнями, на застосування особистісно-орієнтовані й діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй освітній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності, у нього формується готовність до успішної діяльності в реальному житті. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою інноваційного освітнього процесу. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. У такому процесі зростає відповідальність учителя за результати своєї діяльності, він має вміти організовувати і керувати освітніми процесами, проектувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей і критичного мислення учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Тобто, вчитель у реформованій школі покликаний здійснювати освітній процес за законами творчого впливу на учнів та досягати їхнього творчого розвитку.

Творчістю називають продуктивну людську діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності. Творчість може проявлятися в різних видах діяльності і не залежить від того, яку працю виконує людина: розумову чи фізичну. Найбільш характерною ознакою творчої діяльності є ставлення людини до праці: індивід отримує задоволення від роботи, а в її процесі досягає кращих результатів. Творче ставлення до праці – ознака того, що в процесі її виконання відбуваються зміни і в самій особистості – формуються нові якості, уміння, що в подальшому будуть визначати форми її творчої діяльності.

Загальноприйнятими є такі характеристики творчої праці: новизна, оригінальність продукту творчості (нові ідеї, системи дій, відкриття раніше невідомих закономірностей тощо); перетворення явищ, предметів, процесів діяльності або їхніх образів, чуттєвих чи розумових. Творча діяльність визначається певною структурою мислення, розумового пошуку, передбачає поетапне виконання певних операцій і дій, які спрямовані на досягнення поставленої мети. Алгоритм творчої освітньої діяльності може бути представлений у вигляді чотирьох послідовних етапів [9]. Перший етап – *підготовчий* – здійснюється пошукова робота удосконалення існуючих знань, їхніх застосування щодо проблеми. На цьому етапі формується завдання творчої роботи. Другий етап – *планування* – людина мисленнево проробляє всі необхідні варіанти з метою пошуку шляхів розв'язку проблеми (створення нового продукту), використовує необхідні для цього знання. На цьому етапі важливу роль відіграють інтуїція, фантазія, творча уява. Третій етап – *розробка* – стан емоційного піднесення, натхнення, коли мобілізуються творчі сили особистості й створюється продукт творчості. Четвертий етап – *аналіз виконаної роботи, оцінка оригінальності та соціальної значущості, виконаної роботи тощо.*

Творчий стиль діяльності вчителя слід вважати важливим показником фахової підготовки сучасного педагога [4;9]. Його доцільно розглядати як складну багатовимірну систему, що інтегровано поєднує в собі мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти. Поєднання стилю творчої діяльності з інтелектуальними можливостями, дозволяє вчителю активно використовувати в освітній діяльності сукупність таких елементів як: здібність до виявлення й усвідомлення проблеми, самостійність і критичність мислення, творча активність, уміння генерувати ідеї, здатність особистості до оцінних дій та прогнозування тощо. До важливих ознак творчої особистості слід віднести: *творчу спрямованість; високу мотивацію досягнень; розвинений інтелект; сформовані творчі здібності.* Серед останніх слід виділити: критичне мислення, його гнучкість, швидкість, самостійність; готовність пам'яті, здатність бачити і правильно оцінювати проблему, швидкість і точність виконання розумових дій, стійкість уваги, оперативна пам'ять, сформованість логічного мислення, багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій, установка на творче виконання завдань, усвідомлення моменту істини. Важливими також є: розвинена інтуїція, наявність уяви; сформовані вміння: здійснювати ретельний аналіз завдання; усвідомлювати свої можливості для його розв'язання; самостійно планувати основу наступних дій; обґрунтовувати та відстоювати свою думку, позицію.

До сформованих особистісних властивостей творчої людини потрібно віднести: самостійність; активність, наполегливість, незалежність суджень; уміння приймати рішення й нести відповідальність; висока працездатність; здатність до ризику; вироблений творчий стиль діяльності.

Підсумовуючи, можна сказати, щоб діяти творчо, учителю потрібні не тільки знання, уміння, навички, здібності, а й спрямованість на творчість, сформований творчий стиль діяльності, розвинене креативне мислення, відповідний комплекс властивостей особистості тощо.

Саме тому, навчальний план професійної підготовки творчої особистості у ЗВО відводить, у структурі та змісті підготовки майбутнього вчителя початкової школи, основну роль дисциплінам психолого-педагогічного циклу і практиці безпосередньо в школі. Акцент на педагогічних факультетах у ЗВО в усіх напрямках педагогічної підготовки майбутніх учителів робиться на впровадженні у практику навчання нових підходів до організації й використанні сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Компетенції закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи й упроваджуючи інноваційні технології в навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися позааудиторною роботою та самосвітою.

Майбутньому вчителю доречно в усіх проявах усвідомити принцип «освіта впродовж усього життя», бо саме в студентські роки створюються необхідні умови «для досягнення успіху в майбутньому» кожному студенту. Розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти вимагає відповідного змістовного наповнення всіх рівнів підготовки майбутнього вчителя до творчої освітньої діяльності в початковій школі [9]. За нашими дослідженнями, формування творчої особистості в процесі освітньої діяльності буде ефективним у ЗВО за дотримання певних організаційно-педагогічних умов. До головних потрібно віднести: скерованість освітнього процесу на інтеграцію і проблематизацію змісту освіти; рефлексивну позицію суб'єктів; використання діалогу як форми, суб'єкт – суб'єктної взаємодії; мотивацію до самоосвіти та саморозвитку.

Саме тому викладачі кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (ЗУІ ім. Ф. Ракоці II) велику увагу в програмах загальних і спеціальних курсів, в процесі формування загальних і фахових компетенцій майбутніх учителів початкової школи, відводять методам активного навчання, зокрема, з використанням технології тренінгу. Як правило, цю технологію використовують на заняттях, коли активно вирішуються питання закріплення нових знань, умінь, навичок й інших соціальних установок. Цей метод ефективно реалізують через моделювання спеціально створених проблемних ситуацій і творчий пошук шляхів їхнього розв'язання. У процесі тренінгу використовують різні методи й техніки активного навчання, зокрема: імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії на визначену тему тощо. Кінцева мета тренінгу – навчити майбутніх учителів, засвоєні на лекціях і практичних заняттях у ЗВО, знання й навички ефективно й творчо застосовувати в освітньому процесі при роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Ефективність тренінгових занять безпосередньо в школі, насамперед залежить від підготовки вчителя та дотримання в класі загальноприйнятих принципів (активність учнів на заняттях, принцип відкритого зворотного зв'язку, довіри в спілкуванні тощо). Роль вчителя (ведучого тренінгу) полягає в залученні всіх учнів до узгодженої активної та творчої спільної роботи, організації ефективної групової діяльності тощо. Принцип зворотнього зв'язку дозволяє учасникам тренінгу отримати можливість дізнатися, як сприймаються їхні ідеї та стиль спілкування іншими, наскільки правильними та логічними є міркування кожного, аналізувати ті чи інші поведінкові реакції учнів. Завдання вчителя полягає і в ретельному контролі за правильно побудованою мовою та висловлюваннями учнів, корекції напрямків та змісту дискусії. Учитель орієнтує учасників тренінгу на творчу, предметну, цілеспрямовану, спільну роботу, на обговорення цікавих для всіх членів групи ідей, на вмінні переходити від оціночних суджень до науково-обґрунтованих висновків, що дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять.

Так, у процесі вивчення дисципліни «Психологія учнів початкової школи» викладачі кафедри педагогіки і психології ЗУІ ім. Ф. Ракоці II проводить із майбутніми вчителями початкової школи (студентами 3-го курсу) тренінг на тему «Творче та професійне особистісне зростання майбутнього вчителя», в результаті якого досягається усвідомлення кожним учасником своїх професійних і особистісних можливостей, наявності вже сформованих фахових компетенцій, ефективних засобів психолого-педагогічних впливів і поведінки, оволодіння прийомами релаксації та саморегуляції при роботі із групою учнів. Також на заняттях застосовується тренінг «Розвиток креативного мислення», який спрямований на мобілізацію творчих можливостей педагогів, їхньої здатності долати психологічні бар'єри, що виникають у спілкуванні з іншими людьми, розвиток творчого підходу до інноваційної педагогічної діяльності, тренування процесу мислення як чинника креативної поведінки. Використання тренінгу, як методу формування професійної компетентності педагога, сприяє зростанню професійних і особистісних творчих можливостей учителя через відмову від неефективних форм комунікації; засвоєння нових алгоритмів освітньої діяльності; апробацію та закріплення освоєваних нових способів творчої діяльності.

З метою розвитку дослідницьких методів навчання та творчих здібностей доцільним є застосування методу аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє майбутнім педагогам на практиці познайомитися з

особливостями інноваційної педагогічної діяльності, логікою творчого освітнього процесу, системою взаємовідносин викладача зі студентами. Мета цього методу – навчити майбутнього вчителя знаходити й аналізувати необхідну інформацію, виявляти ключові проблеми ситуації, вибирати та оцінювати альтернативні шляхи їхнього вирішення, знаходити оптимальний варіант і створювати програму дій. При аналізі конкретної ситуації є можливість поєднати індивідуальну роботу з груповим обговоренням пропозицій, щодо розв'язку проблемної ситуації. Це дозволяє розвивати навички командної роботи, розширювати можливості кожного учасника для вирішення складних педагогічних завдань. Розробка практичних ситуацій відбувається двома шляхами: на основі опису реальних подій або на базі штучно сконструйованих ситуацій. У процесі розв'язку таких складних педагогічних завдань, майбутні вчителі розвивають уміння проектувати власну професійну діяльність, передбачити її наслідки і, що саме головне, у них розвиваються основи творчого критичного мислення [8; 9].

Практика показує, що активному формуванню творчої особистості вчителя сприяє застосування на практичних заняттях методу мозкового штурму. Його основна ідея базується на тому, що критика запропонованих ідей та пропозицій з боку опонентів, може гальмувати процес мислення і творчість загалом. Виходячи з цього, майбутнього вчителя доречно навчити розділяти в часі висування ідей, їхнього обговорення та критичну оцінку. Основні вимоги до мозкового штурму: учасники діляться на групу генераторів і експертів ідей, а умова педагогічного завдання формулюється в загальних рисах. Генератори за визначений учителем час, висувають максимальну кількість різних ідей і гіпотез, доповнюючи та не критикуючи один одного. Експерти ґрунтовно аналізують висунуті гіпотези, оцінюють їх і роблять висновок про їхню цінність. У процесі генерування ідей під час «штурму» доречно використовувати різні прийоми: інверсія (зроби навпаки); аналогія (зроби так, як це зроблено в іншій ситуації); фантазія (запропонуй щось фантастичне). Метод «мозкового штурму» як засіб формування педагогічної майстерності, сприяє активізації творчих здібностей майбутніх учителів, розвиває продуктивність та оригінальність мислення, творчу уяву, рефлексію.

Практика показує, що для навчання майбутніх учителів пошуковим процедурам, культурі рефлексивного мислення доцільно застосовувати метод навчальних дискусій, який дозволяє повною мірою використовувати отриманий досвід у майбутньому. Ефективність застосування дискусії підвищується через високий ступінь компетентності викладача певної дисципліни й достатній рівень знань вирішення подібних проблем у студентів. Дуже важливою для продуктивності дискусій є здатність її учасників до прогнозування наслідків вирішення проблемних ситуацій. Підкреслимо також, що дискусія надає можливості зворотного зв'язку, мотивує до творчої діяльності й перенесення знань і навичок, отриманих в одній галузі, до іншої.

Реформи в початковій школі призвели до розробки й запровадження нових алгоритмів в освітній діяльності та підготовки вчителів у закладах вищої освіти (ЗВО), до роботи за новими Державними стандартами, створеними в контексті Концепції НУШ, філософія яких базується на загальноновизнаних демократичних принципах. Акцент на тому, що в реформованій початковій школі має працювати підготовлений за новими стандартами вчитель, який стане активним провідником профілізації освіти, запровадженню компетентнісної парадигми й наступних суспільних змін. Для досягнення цього, в основу освітнього процесу майбутніх учителів, у навчальні плани та програми всіх загальних і спеціальних курсів ЗВО, відповідно до ЄВО, закладаються об'єктивно існуючі загальні положення й принципи підготовки вчителя до творчої освітньої діяльності.

Висновки. Реформи в початковій школі призвели до розробки й запровадження нових алгоритмів в освітній діяльності та підготовці вчителів у закладах вищої освіти до роботи за новими Державними стандартами, створеними в контексті Концепції НУШ, філософія яких базується на загальноновизнаних демократичних принципах та інноваційно-гуманістичному спрямуванні освітнього процесу. Професійний успіх майбутніх учителів початкової школи (випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти) визначається сформованим у ЗВО розумінням суті реформ освіти та готовністю здійснювати освітній процес за принципами нової компетентнісної парадигми. Сучасній початковій школі потрібні фахово підготовлені вчителі, здатні відповідально й творчо працювати в рамках обраної професії, які готові підвищувати свій професійний рівень неперервно та відповідно до вимог часу

Перспективи подальших досліджень убачаємо в виявленні та ефективному запровадженні ефективних форм, методів і засобів формування професійних компетенцій учителя початкової школи. Тільки інноваційно-гуманістичні підходи до освітнього процесу та реалізація компетентнісної парадигми скерують сучасну початкову освіту на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем, в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і цим самим усвідомлено буде задовільнити інтереси та потреби суспільства в цілому.

Література

1. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: автореф. дис докт. пед. наук: 13.00.01/ Катерина Миколаївна Біницька. – Тернопіль, 2018. – 32 с.

2. Державний стандарт початкової освіти (Постанова КМ України № 87 від 21.02. 2018 р.): Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/>.
3. Концепція «Нова українська школа»: Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Кульчицька О. І. Творчі здібності і особливості їх прояву в дитячому віці / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 10–14.
5. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті/ О.І.Локшина // З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. – Київ, 2007. – С.12-22.
6. Островська М.Я. Науково-методичні засади формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи / М.Я.Островська // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2 томах. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. -Т.1. – С.83-87.
7. Професійний стандарт вчителя початкових класів // Реєстр професійних стандартів (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020. № 2736).
8. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти / В.В.Химинець // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 3.- С.15-24.
9. Химинець О. В. Проблема формування творчої особистості / О.В. Химинець // Науковий вісник УжДУ: Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 1998. – В.1. С. 17-22.
10. Eurydice portal: Електронний ресурс. – Режим доступу: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
11. Khymynets Vas. Innovative educational activities/ Vas.Khymynets, J.Holonič, Vol.Khymynets.- USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020.- 320 s.

References

1. Binytska K. M. Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoї osvity u krainakh Skhidnoi Yevropy: avtoref. dys dokt. ped. nauk: 13.00.01/ Kateryna Mykolaivna Binnytska. – Ternopil, 2018. – 32 s.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (Postanova KM Ukrainy # 87 vid 21.02. 2018 r.): Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/>.
3. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»: Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Kulchytska O. I. Tvorchi zdibnosti i osoblyvosti yikh proiavu v dytiachomu vitsi / O. I. Kulchytska // Obdarovana dytyna. – 2000. – # 1. – S. 10–14.
5. Lokshyna O.I. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhdou v yevropeiskii osviti/ O.I.Lokshyna // Z dosvidu upravlinskoї diialnosti ta metodychnoi roboty. – Kyiv, 2007. – S.12-22.
6. Ostrovska M.Ya. Naukovo-metodychni zasady formuvannia krytychnoho myslennia v maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly / M.Ya.Ostrovska // Osvitni innovatsii: filosofii, psykhologii, pedahohika: zbirnyk naukovykh statei u 2 tomakh. – Sumy: FOP Tsoma S.P., 2020. -T.1. – S.83-87.
7. Profesiinyi standart vchytelia pochatkovykh klasiv // Reiestr profesiinykh standartiv (Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva vid 23.12.2020. # 2736).
8. Khymynets V.V. Innovatsiino-humanistychno spriamuvannia suchasnoi osvity / V.V.Khymynets // Pedahohika i psykhohohiia. – 2010. – # 3.- S.15-24.
9. Khymynets O. V. Problema formuvannia tvorchoї osobystosti / O.V. Khymynets // Naukovyi visnyk UzhDU: Seriiia «Pedahohika, sotsialna robota». – 1998. – V.1. S. 17-22.
10. Eurydice portal: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
11. Khymynets Vas. Innovative educational activities / Vas.Khymynets, J.Holonič, Vol.Khymynets.- USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020.- 320 p.

УДК 378.147.091.33-027.22:793/796:[37.091.12.011.3-051

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-86-91

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мірошник І. В., orcid.org/0000-0001-7600-1112

Стаття присвячена проблемі використання прийому гейміфікації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки стрімкий розвиток інформаційної галузі вимагає постійного пошуку ефективних методів і прийомів навчання та їх впровадження у навчальний процес, в тому числі закладу вищої освіти.

Під поняттям гейміфікації розуміють процес, в якому учасники взаємодіють з метою вирішення штучно створеного конфлікту, який визначається чітко встановленими правилами і виражається в кількісному результаті. У статті наведено детальну характеристику прийому гейміфікації, окреслено умови його ефективного використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що прийом гейміфікації може

бути використаний під час опанування майбутніми вчителями початкової школи різних навчальних дисциплін. Але особливо його використання значно полегшить процес опанування майбутніми педагогами навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», оскільки використання прийому гейміфікації допомагає долати психологічні бар'єри. У статті наводяться приклади творчих завдань з теми "Teaching as a career", розроблених на основі прийому гейміфікації і які можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Запропоновані завдання сприятимуть розвитку творчих навичок майбутніх учителів початкової школи, розвитку їхніх умінь долати можливі труднощі, працювати індивідуально, в парах та групах, мотивуватимуть їх ставити цілі та досягати їх, формуватимуть у майбутніх педагогів професійну та методичну компетентність, що є запорукою якісного та ефективного навчання учнів початкової школи. лоррр

Ключові слова: гейміфікація, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, прийом, освітній процес, завдання.

GAMIFICATION OF THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Miroshnyk I. V.

The article deals with the actuality of using the method of gamification in the future primary school teachers' training, as the rapid development of the information industry requires a constant search for the effective methods and techniques of teaching and their implementation in the educational process. The notion of gamification has been defined as a process in which the participants are involved in order to solve an artificial conflict, which is determined by the set rules and expressed in a quantitative result. The detailed characteristic of the method of gamification has been given, the conditions of its effective use in the process of the future primary school teachers' training have been outlined. It has been established that the method of gamification can be used in the future primary school teachers' mastering various disciplines. The examples of the tasks based on the method of gamification on the topic "Teaching as a career", which can be used in the process of the future primary school teachers' professional training, have been cited in the article. The proposed tasks will promote the development of future primary school teachers' creative skills, teach the students to pass the feasible difficulties, work individually, in pairs and groups, motivate them to set the goals and achieve them, form their professional and methodological competence, which is the key to the quality and effective teaching of primary school children. Because it is very important for young learners to receive a certain reward for the done task and the game still partially remains for them a type of the activity that motivates them to achieve certain results.

Keywords: gamification, professional training, future primary school teachers, method, educational process, task.

The rapid development of the information industry requires a constant search for effective teaching methods at various levels of education. One of such effective methods is the educational trend – *gamification*.

Gamification refers to the use of gaming practices and mechanisms in a non-gaming context in order to engage end users in problem solving [3].

According to K. Salen and E. Zimmerman, the game is a system in which players are involved to solve an artificial conflict, which is determined by the rules and expressed in a quantitative result [7, p. 80]. Gamification differs from other game formats in that its participants are focused on the goal of their real activity, and not on the game as such. Game elements are integrated into real situations to motivate the participants' specific forms of behavior under the given conditions.

The method of gamification is most effectively used in teaching primary school pupils, for whom it is important to receive a certain reward for the done task and for whom the game still partially remains a type of the activity that motivates them to achieve certain results. In the educational process during the implementation of the method of gamification young learners demonstrate such natural instincts as competition, achievement, status, altruism, the desire for self-expression, problem solving. And, therefore, they should be offered the appropriate types of encouragement: boards of honor, marks in the form of suns, clouds, etc., points, honors, levels, indicators of achievement, competition between classes to receive a certain reward. The focus on taking into account the above-mentioned peculiarities of the achievement of primary school pupils' significant learning outcomes should become the basis for the future primary school teachers' professional training. After all, in order to successfully use the method of gamification in teaching his pupils, the teacher himself must immerse himself in this process.

The problem of using the method of gamification has been studied by many authors. O. Diadikova studies the game as a tool in the research work, education, for improvement of the urban environment and organization of interaction between different subjects [3], L. Zhydilova, K. Liashenko consider gamification as a means of improving the effectiveness of teaching Mathematics in primary school [4], I. Levynska consider games as a means of the educational process participants' development [5], O. Tkachenko studies the history, distribution and introduction of gamification as a modern innovation process [6], etc. But the problem of using the method of gamification in the future primary school teachers' training concerning the development of their creative skills has not been studied. So, *the purpose of the article* is to outline the peculiarities of the future primary school teachers' training using the method of gamification.

The process of training the future specialists in the field of primary education using the method of gamification will be high quality and effective, if the game:

- 1) will provide clearly defined goals, compliance with a certain scenario, logical and consistent rules;
- 2) will provide a number of actions, the best possible having carried out which, the player will have a chance to become better than other participants and, ultimately, to become the winner;
- 3) will contain the secret, the desire to reveal which will lead the player from level to level, reinforcing his passion;
- 4) encourage the player to take risks;
- 5) will provide feasible difficulties for passing;
- 6) will ensure the stability of the feedback system, which will guarantee the achievement of the set goals and the players' compliance with the established rules;
- 7) will cause emotional states, experiences that will make the process interesting, exciting and unforgettable;
- 8) will contain the appearance of the progress;
- 9) will provide for a certain reward as a result of the victory.

The method of gamification can be used in the future primary school teachers' mastering various disciplines, but especially its use will greatly facilitate the process of the future educators' mastering a foreign language while studying the "Foreign language for specific purposes" discipline, because gamification helps to overcome psychological barriers. Students while studying the professionally oriented topic "Teaching as a career" in role-playing games, firstly, acquire new knowledge, practice their already acquired skills of using a foreign language for the implementation of the set tasks, and, secondly, they form professional and methodological competence, which is the key to the quality and effective teaching of primary school children.

The examples of the exercises, which can be used in the future primary school teachers' professional training, using the technique of gamification, are given below:

Task 1. (The students are working in groups). Read the poem and fill in the gaps with the missing lines.

A TEACHER OF ENGLISH

A teacher of English –	'Cause school is a stage.
...	Attending the classes
My dream and my hobby.	... –
...	I do it with pleasure
Creating the lessons,
...	I work in gymnasia,
For my dear learners	...
...	'Cause there no one
To me for advice,
...	My colleagues are friends,
It's very important	...
...	The pupils are lovely –
To make lessons brighter,
...	

Task 2. (The students are working in pairs). Read the poem and fill in the gaps with the missing lines. These missing lines are given below the poem.

A TEACHER OF ENGLISH

A teacher of English –	Attending the classes
This is my job,	Or making workshops –
My dream and my hobby.	I do it with pleasure
...
Creating the lessons,	I work in gymnasia,
The games and just fun	It's my second home,
For my dear learners	'Cause there no one
...
To me for advice,	My colleagues are friends,
Some help or to chat.	The atmosphere is kind,
It's very important	The pupils are lovely –
...
To make lessons brighter,	
Sing songs and use plays,	
'... .	

The missing lines: And that's a real life; Feels bored or alone; And never can stop; 'Cause school is a stage; To be their friend; Who always may come; I think I can't stop).

The lecturer can diversify the task and propose the students to fill in the gaps with the missing words dealing with the topic "Teaching as a career".

Task 3. (The students are working individually). Read the poem and propose your own translation of it. Pay attention to the rhyming as it is in the original variant.

Task 4. (The students are working individually). Make the poem of your own using as many words / phrases describing the personality of a primary school teacher / the peculiarities of your future career as possible;

Task 5. (The students are working individually). Read the text "What are we for our pupils?", write out the characteristics of an ideal teacher in one column and the antonyms to them in the second column. Describe your first teacher using these characteristics.

What are we for our pupils?

Teachers are sacred people and to be a teacher is to be a friend, encourager, counsellor, mentor, expert in everything, facilitator, cultural bearer, as well as a master of your own subject.

Faced with sometimes overcrowded classrooms, very tight budget and great expectations you nevertheless have great desire and keep on working magic with your students. You instruct and teach them but also often help obtain confidence in life, inspire them with your enthusiasm and example of your own devotion. You conduct your lessons in creative and dynamic way to catch the attention of the whole class or sometimes tailor your teaching to individual students with a lot of different learning secrets and miracles.

You have chosen the most challenging and the most rewarding profession. It doesn't give you much money, but it gives you more – the light and love in your pupils' eyes, the smile on the face when something is at last understood and grasped, the joy and pride watching your students at their graduation, a lot of thanks from grateful parents and finally your internal satisfaction that it is you who has made the difference and done something important.

You are a decisive element in the class-room. It's your daily mood that makes the weather. As a teacher you possess a tremendous power to make a person's life miserable or nervous. You can be a tool of torture or an instrument of inspiration. You can humiliate or humour, hurt or heal. In all situations, it is your response that decides whether a crisis will be escalated or deescalated and a person humanized or dehumanized. Opening the door of your classroom always keep these words in mind!

Task 6. (The students are working individually). Describe / draw an ideal primary school teacher / a bad primary school teacher / your favourite lecturer (other students should guess what lecturers are being described by the students) using the characteristics given below.

A TEACHER	
works hard to remain up-to-date with his/her subject; openly admits when he/she has made a mistake or does not know something; is interested in his/her students' life; asks them about their homes and tries to help where possible; makes students work hard and sets high standards;	is friendly and helpful to his/her colleagues; uses a lot of different materials, equipment and teaching methods and attempts to make his/her lessons interesting; helps students to become independent and organize their own learning.
A GOOD TEACHER	
is friendly; explains things; gives good notes; knows how to treat someone who sits at a desk for six hours; lets students do the tasks by themselves; uses group work; does the lesson together with students; elicits things students know; talks about problems of school; talks about other subjects; plays games; tells jokes; doesn't push weak learners; asks students' opinions; is like an actress/actor; is forceful, but not strict; is educated; knows psychology; uses movement to make meaning clear;	makes sure everyone understands; is funny; is more like a comedian; reads in a tone that makes meaning clear; gets close to students; believes in students, makes them believe in themselves; students want her/him to be proud of them; has a personality of her/his own; is very experienced; makes grammar clear; tries to communicate; gives advice; gives students a lot of books to read; asks students a lot of questions; does experiments; talks about the lesson; knows the subject well.

A BAD TEACHER

<p>is very strict; doesn't let students speak; gives marks all the time; is fixed in a chair, is always above our heads (dominates); shouts (for no reason); gives a lot of tests; forces us to do things; doesn't discuss other problems; starts the lesson immediately; doesn't smile; stares at a student and he/she can't say a word; her/his tests are too difficult; just shows students a grammar rule and they forget it; shouts when students make mistakes;</p>	<p>is very nervous (bad-tempered); talks and talks all the time; speaks flat; keeps a distance from the students; believes the students are all the same; is like a machine; is not prepared; treats students like objects; is rigid; is sarcastic and ironic; avoids answering questions; students can't laugh, can't speak; has a blacklist and says "you, you, you"; has a little book with marks in it; provides no communication; makes students feel anxious; says students are badly prepared.</p>
---	---

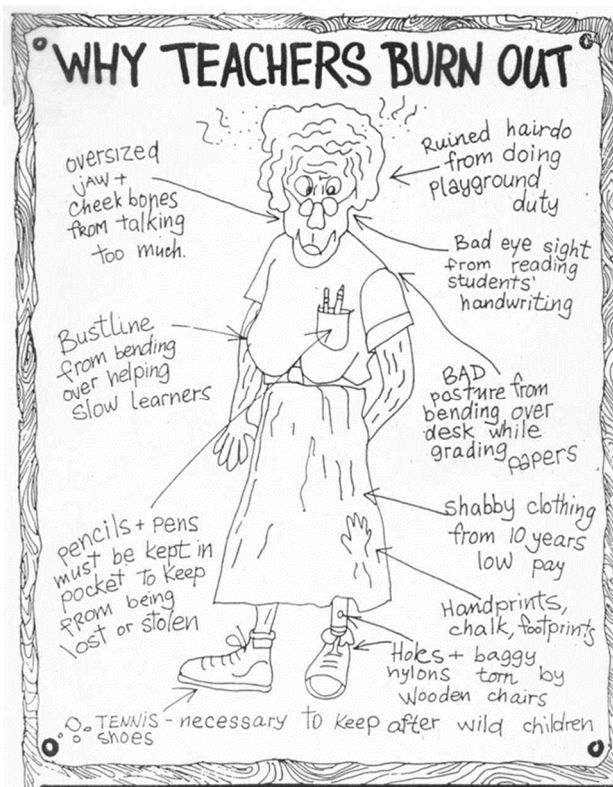
Task 7. (The students are working in one group). Describe the personality of a teacher I would like to become using the phrases given above like a snowball.

E.g., Student 1: I will be friendly to my pupils.

Student 2: I will be friendly to my pupils and give good notes to them.

Student 3: I will be friendly to my pupils, give good notes to them and make sure everyone understands, etc.

Task 8. (The students are working in groups). Look at the picture and say what this teacher should / should not have done in order not to finally be in such a state.



Task 9. (The students are working in pairs). Look at the picture and try to imagine / describe the appearance of this teacher when she just started her career.

Task 10. (The students are working individually). Describe the appearance of an ideal primary school teacher.

Task 11. (The students are working in pairs). Name as many pros and cons of being a primary school teacher as possible.

Task 12. (The students are working in groups). Each group has to name as many sayings concerning the topic "Teaching" as possible and make short stories with them.

Task 13. (The students are working individually or using the form of work of team-teaching). Propose and conduct with the group as many interesting tasks on the topic "Teaching as a career" as possible.

Task 14. (The students are working in two groups). Write the letters to the future primary school teachers' generations in the instructive form giving them some pieces of advice.

The winners for doing all the tasks successfully will be given the additional grades for the course.

Thus, the use of gamification in the classroom will promote the development of the future primary school teachers' creative skills, creating the space for productive competition and cooperation, both between primary school pupils and future primary school teachers.

Література

1. Гейміфікація. Відновлено з <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>
2. Гейміфікація в освіті. Відновлено з <https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti>
3. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація. Відновлено з <https://mistosite.org.ua/ru/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>
4. Жиділова Л. О., Ляшенко К.І. Гейміфікація (E-Learning) як засіб підвищення ефективності навчання на уроках математики в початковій школі. Відновлено з https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Zhydilova_Liashenko.pdf
5. Левинська І. Б. Гейміфікація в освіті. Ігрові рішення як засіб розвитку учасників освітнього процесу Відновлено з <https://www.youtube.com/watch?v=-XEWq-pAw-0>
6. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. Відновлено з <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-45.pdf>
7. Salen K. & Zimmerman E. (2003) Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 688 pp.
8. Schaaf R. & Quinn J. 12 Examples of Gamification in the Classroom. Відновлено з <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/12-examples-of-gamification-in-the-classroom/>

References

1. Heimifikatsiia. [Gamification]. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>
2. Heimifikatsiia v osviti [Gaimification in education]. Retrieved from <https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti>
3. Diadikova O. Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia [Game as a tool: what is gamification]. Retrieved from <https://mistosite.org.ua/ru/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>
4. Zhydilova, L. O. & Liashenko, K.I. Heimifikatsiia (E-Learning) yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchannia na urokah matematyky v pochatkovii shkoli [Gamification (E-Learning) as a means of improving the effectiveness of teaching Mathematics in primary school]. Retrieved from https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Zhydilova_Liashenko.pdf
5. Levynska, I. B. Heimifikatsiia v osviti. Ihrovi rishennia yak zasib rozvytku uchasnykiv osvitnoho protsesu [Gaimification in education. Game solutions as a means of the educational process participants' development]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=-XEWq-pAw-0>
6. Tkachenko, O. Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalnyi prostir [Gaimification of education: formal and informal space]. Retrieved from <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-45.pdf>
7. Salen K., & Zimmerman E. (2003) Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 688 pp.
8. Schaaf R. & Quinn J. 12 Examples of Gamification in the Classroom. Retrieved from <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/12-examples-of-gamification-in-the-classroom/>

УДК 378: 37.01: 7.07

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-91-98

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пушкар Л. В., orcid.org/0000-0002-1289-3956

Парфілова С. Л., orcid.org/0000-0002-9582-4306

У статті визначено важливість та необхідність професійної підготовки фахівців дошкільної освіти засобами театральної-ігрової діяльності; зацентовано увагу на значення та вплив театральної-ігрової діяльності на розвиток особистості дитини дошкільного віку, а також на важливість готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до забезпечення відповідного розвитку малечі; запропоновано використовувати такі види театральної-ігрової діяльності як інсценізація, театралізація; визначено інтерпретаційні особливості проєкції видів театралізовано-ігрової діяльності на професійну підготовку фахівців дошкільної освіти; висвітлено провідні аспекти використання театральної-ігрової діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці дошкільної освіти, театральне мистецтво, театральньо-ігрова діяльність, театралізація, інсценізація.

PECULIARITIES OF THEATER-GAME ACTIVITY USAGE AS A MEANS OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS TRAINING

Pushkar L. V., Parfilova S. L.

The article deals with the problem of preschool education specialists training. The importance of the problem is explained by current development of society and introduction of new requirements to future teachers of preschool education, which, in turn, are regulated by laws of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The field of theatre is quite actively used among the resources of educational activities for younger generation. For this reason, the features of theatrical and play activities usage as a means of professional training of future preschool education teachers are analyzed in the article. Theoretical and methodological understanding of the most important tasks of theater pedagogy determines the feasibility and search for an appropriate algorithm of their methodological implementation in the field of preschool education. In our research, we take into account the fact that the professional training of future preschool educators should take into account the possibilities of theatrical art and theatrical pedagogy (theatrical and play activities) at the intersection of two spheres: on the one hand – for the author's skills usage in perfection of self-competences, on the other hand – for the readiness of future specialists to form creative competencies of preschool children. The significance and influence of the theatrical and play activities on the development of preschool child personality, which is a consequence of the readiness of future specialists of preschool education to provide it, are highlighted. It is proposed to use staging and dramatization in the process of future educators of preschool institutions training. A comprehensive usage of relevant methods and technologies of music education in the process of implementation of these types of theatrical and game activities is proposed.

Keywords: professional training, preschool education specialists, theatrical art, theatrical and game activity, theatrical performance, staging.

Суттєві політичні, економічні та соціокультурні зміни, що відбуваються зараз, зумовлюють перманентність трансформації змісту освіти, її мети, сутністю якої є забезпечення реалізації особистісних і фахових якостей людини в сьогоденному соціумі. Стрімкий розвиток суспільства висуває нові вимоги до особистості та професіоналізму вихователя закладу дошкільної освіти. Головним завданням сучасної вищої освіти є формування в майбутнього вихователя цілісного та системного бачення власної професійної діяльності, вміння аналізувати й вирішувати завдання та проблеми, що виникають у процесі цієї практики.

Важливі фактори освітніх зрушень лежать у площині регламентації діяльності системи дошкільної освіти нормативно-правовими та нормативно-методичними актами, наказами Міністерства освіти і науки України: Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2019 р.), «Базовим компонентом дошкільної освіти» (2012 р.), «Концепцією дошкільного виховання в Україні» (2018 р.), Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» та програмами розвитку та виховання дітей дошкільного віку «Малюк», «Дитина», «Українське дошкільля» та ін., які, у свою чергу, скеровують освітні заклади на підвищення якості вищої освіти загалом та дошкільної освіти зокрема.

Значний унесок у дослідження проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів знаходимо у працях Л. Артемової, Л. Ветлугіної, Л. Вовк, Н. Гавриш, Д. Ельконіна, Ш. Зязюна, О. Леонтєва, М. Машовець, Н. Ничкало, О. Олексюк, О. Пехоти та ін.. Окремим аспектам багатогранного й складного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти присвятили свої наукові доробки А. Богуш, Г. Бєленька, О. Богініч, І. Дичківська, Т. Поніманська, О. Савченко, Т. Танько, Г. Троцько та ін.

Сучасна педагогічна наука використовує різноманітні ресурси освітньої дії на підростаюче покоління, серед яких доволі популярними стають різні сфери мистецтва або їх поєднання. Тому не залишається осторонь такої могутньої засіб освіти й виховання дошкільників як царина театрального мистецтва (Л. Артемова, Л. Виготский, Н. Карпинська, Л. Макаренко, Д. Менджеричька, О. Олійник, Б. Теплов, Е. Трусова). Проблему використання засобів та явищ театральньо-ігрової діяльності в музичному, музично-естетичному вихованні дітей та молоді досліджували Е. Абдулін, Л. Артемова, В. Верховинець, Л. Волошина, Л. Іщенко, О. Комаровська, В. Кузьмін, О. Ніколаєва, Г. Ніколаї, К. Орф, М. Шароніна та ін.

Нині вже накопичено певний досвід підготовки вихователя, проте залишається актуальною проблема професійної підготовки майбутнього педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО) через залучення їх до різноманітної музичної та театральньо-ігрової діяльності, пов'язаної із художньою літературою, музикою та грою. Це різного роду музичні ігри (дидактичні, рухливі), змістом яких є художні тексти (ігри-інсценування у музичному супроводі, театралізовані ігри, народні хороводні ігри зі співом, діалогами, рухами), дитячі інсценування казок, пісень, театралізація та ін.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей використання театральньо-ігрової діяльності як засобу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Сучасні реалії розвитку суспільства потребують спрямовувати підготовку педагогічних кадрів ЗДО на розвиток творчої особистості, розмаїття її виявлення, нестандартності, на вміння молодого фахівця дошкільного профілю реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації. За визначенням Т. Танько, підготовка студентів дошкільного факультету в педагогічних університетах проходить у багатьох напрямках, найбільш визнаними з яких є розробка й уточнення завдань, змісту доступних для дітей дошкільного віку видів діяльності, удосконалення форм і методів виховної роботи [12, с.43-44].

У контексті нашого дослідження постає слушною пропозиція І. Зязюна щодо необхідності послуговуватися сучасній системі освіти і виховання двома найважливішими завданнями будь-якої театральної школи: формування творчої особистості актора й розкриття глибинних можливостей його дії (діяльності) на сцені. «Перше завдання охоплює ідейне, естетичне і дисциплінарно-етичне виховання актора (формування світогляду, художнього смаку, морального складу). Другого досягають шляхом професійного виховання актора» [11, с. 82]. Ці завдання, з урахуванням театральної специфіки, реалізуючись у практиці освіти й виховання в цілому, – значуще нововведення, що потребує методологічного осмислення, вважає науковець. І першою вимогою методології нововведення визначає «виконавське піднесення ідей театральної педагогіки до рівня розроблення технології й техніки реалізації театральної дидактичної підструктури, тобто синтезування теорії, прикладного керування педагогічним процесом і його алгоритмами відповідно до особливостей мистецтва театру взагалі й театральної педагогіки зокрема» [11, с. 82]. Не залишає науковець поза увагою й такі методологічні передумови означеного нововведення як введення в банк педагогічних даних існуючий фонд інформації у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також розробки алгоритмів і процедур запровадження театральної педагогіки в практику [11, с. 82-83]. Розглянуті методологічні передумови опанування театральної педагогіки, на нашу думку, стають на сьогодні необхідним підґрунтям у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти.

Виклики сьогодення, зазначає О. Олійник, зумовлюють появу нових завдань в системі професійної освіти, які спрямовані на формування спеціалістів, здатних до гнучкого, оперативного реагування на постійні зміни й потреби суспільства, конкурентоспроможність, розвиток освітніх технологій та неперервно оновлюючого інформаційного простору. Автор у своїх дослідженнях приділяє значну увагу розвитку мобільності та формуванню ігромайстерності в процесі професійної підготовки педагога дошкільної освіти [9, с. 105-106]. Услід за науковцем вважаємо, що необхідним стає постійне удосконалення змісту і форм навчання, готовність до конкурентоспроможності, оскільки постійно зростають вимоги до професійної компетентності, якості та ефективності роботи вихователів.

У широкому сенсі під «мобільністю», констатує О. Олійник, розуміють здатність швидко перебудовуватися, змінюватися та взаємодіяти під впливом нових умов діяльності, які висуває особистості сучасне суспільство (швидкість, темп, ефективність, оперативність). «Мобільність у руслі компетентнісного підходу, визначається як ключова компетенція, яка забезпечує самореалізацію та самовдосконалення особистості у різних ситуаціях повсякденного, професійного або соціального життя» [9, с. 107]. Ми підтримуємо думку автора, що в дошкільному закладі доцільно використовувати у практиці систему детального ознайомлення педагогів із засобами театального мистецтва та формуванні ігромайстерності. Але це ознайомлення важливо починати на етапі підготовки майбутніх вихователів. Адже процес формування творчих умінь дошкільників багато в чому залежить від спрямованості педагогів на застосування в освітньому процесі засобів театальної діяльності, практичних занять для вдосконалення власних акторських та режисерських умінь.

У сучасній психології та педагогіці акцентується увага на значення та вплив театальної діяльності як на розвиток особистості дитини дошкільного віку, так і на важливість готовності майбутніх педагогів – фахівців дошкільної освіти до забезпечення відповідного розвитку малечі. У наших пошуках ми також виходимо з того, що професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО має враховувати можливості театального мистецтва та театальної педагогіки (зокрема театально-ігрової діяльності) на перетині двох площин: по-перше, – для вдосконалення власних акторських умінь, навичок, ставлень та ін., а по-друге, – для формування певних компетенцій дошкільнят.

Означені спрямування досить щільно пов'язані між собою. Саме тоді, на нашу думку, необхідно зважувати як на спільні, так і відмінні елементи в театальному мистецтві й педагогічному процесі. Так, на спільне і відмінне в театальному й педагогічному мистецтві, вказував І. Зязюн. Науковець проводить паралель між педагогічним мистецтвом і театром одного актора, тому для усвідомлення принципів театальної дії та її законів пропонує звернутися до системи К. Станіславського, який розглядає органічну природу театальної творчості через природу людини-творця, актора. У цій системі вперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. І. Зязюн звертає увагу на таку основоположну ідею у системі К. Станіславського, яка уособлює закономірність функціонування мистецтв, в основі яких – людське спілкування, тобто мова йде про фізичну дію, про метод фізичних дій. «Жива фізична дія з відповідною естетичною почуттєвістю, підсвідомою

сферою потребує тренувань передусім органів сприймання в умовах педагогічної навчально-виховної дії. Зі сприймання починається органічна дія як актора, так і педагога. Є потреба також у методиках розвитку творчої уяви, волі, пам'яті, вербальної сугестії тощо» [11, с. 94].

Спільні особливості у професії актора й вихователя зазначає також О. Олійник. Зокрема, в драматургії заняття чи в організації іншого виду дитячої діяльності присутні як використання розмовного матеріалу (читання, розповідь, бесіда, пояснення тощо), так і мінімальні декорації – інтер'єр групової кімнати, дидактичних матеріалів (ілюстрацій, макетів, моделей, елементів одягу конкретного персонажа тощо), музичного супроводу, і при цьому вихователь є самим собою – особистістю, яка цілеспрямовано виховує і навчає. Науковець вважає, що п'ять принципів, на яких ґрунтується виховання актора, можуть використовуватися в адаптованому вигляді також у підготовці вихователя. Це такі принципи:

1) принцип життєвої правди (у педагогіці він реалізується як зв'язок навчання й виховання з життям);

2) принцип ідейної спрямованості: учення про надзавдання (цей принцип відіграє велику роль у конструктивній діяльності педагога, адже режисурі заняття, гри, праці, спостереження передбачає постановку завдання, надзавдання, яке й розв'язує вихователь);

3) основним у системі К.С. Станіславського є принцип дії – підґрунтя переживання й матеріалу для творчості (творче переживання й матеріал для творчості є провідним компонентом в організаторській діяльності вихователя);

4) принцип органічної творчості (розкриває нерозривний зв'язок психічного і фізичного, суб'єктивного переживаного почуття педагога з його зовнішнім об'єктивним вираженням, тобто, говорить про рівень психотехніки вихователя, володіння своїм організмом – головним інструментом впливу на вихованців);

5) принцип творчого перевтілення в образ – це стан сценічного переживання, на ґрунті якого розв'язуються завдання всіх попередніх принципів (цей принцип знаходить своє відображення в гностичній діяльності вихователя, як засадовій для всієї професійної діяльності педагога) [9, с. 94]. Ми також виходимо з того, що підготовка фахівців дошкільної освіти засобами театральної-ігрової діяльності базується на законах, принципах театральної дії.

Крім того, О. Олійник у своїх працях розглядає систему підготовки фахівця дошкільної освіти до театральної-ігрової діяльності та професійної майстерності. Автор окреслює елементи театральної педагогіки саме в професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу: «Тільки в царині театральної педагогіки кожен майбутній вихователь може знайти для себе засоби розкриття власних педагогічних здібностей, творчого потенціалу» [9, с. 92-93].

Зауважимо, що в Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) визначено державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років та кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи. Кожна освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю певного виду компетенцій. Зокрема, серед останніх визначені художньо-продуктивна компетенція (Освітня лінія «Дитина у світі культури») та ігрова компетенція (Освітня лінія «Гра дитини»). За результатами освітньої роботи дитина напередодні вступу до школи має орієнтуватися в основних видах театрального мистецтва, вирізняти гуманний зміст і колективний характер театральної вистави; виявляти власну позицію, інтегровані навички під час перевтілення у сценічний образ (позитивний, негативний), створювати його за допомогою експресивних засобів (мовлення, міміки, жестів, рухів, музики, танців, співів); творчо співпрацювати з дітьми і дорослими заради спільного успіху в музично-театралізованих розвагах і святах [15]. Ми переконані, що спрямування майбутніх фахівців дошкільної освіти на використання театральної-ігрової діяльності не повинно залишатись поза увагою освітянського простору.

Дослідники, що займаються вивченням поширення театралізованої та театральної-ігрової діяльності в педагогічній освіті, відзначають провідну роль цього найпоширенішого виду дитячої творчості й наголошують на її багатофункціональному потенціалі: формуванні досвіду соціальних навичок поведінки дитини; вирішуванні багатьох педагогічних та психологічних проблем, які пов'язані з мистецькою освітою та вихованням дітей; формуванні естетичного смаку, морального виховання, розвитку комунікативних якостей особистості (навчання вербальним та невербальним видам спілкування), вихованні волі, розвитку пам'яті, уяви, ініціативності, мовлення; створенні позитивного емоційного настрою, зняття напруження, вирішенні конфліктних ситуацій через гру [8, с.5-6].

У науковій літературі *театралізована діяльність* визначається як художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва й відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів, є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, вона виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості [9, с. 9].

Серед видів театральної-ігрової діяльності, на нашу думку, у процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО важливо використовувати такі як інсценізація та театралізація. Опанування ними допоможе фахівцям

дошкільної освіти реалізувати свій творчий потенціал та результатів освітньої роботи – сформувати певні компетенції дітей перед вступом до школи. Такими міркуваннями ми послуговуємося новими реаліями освітнянського сьогодення, зокрема Концепцією Нової Української школи, серед елементів якої присутні як компетентнісний підхід, так і наявність умотивованого й кваліфікованого вчителя. У зв'язку з цим, розглянемо детальніше означені види театральної-ігрової діяльності.

У словникових джерелах термін «інсценізація» (від лат. *in* – на і *scaena* — сцена) тлумачиться як переробка літературного твору (прозового, поетичного) для постановки його на сцені або для радіо- чи телевізії; інсценізація має на меті засобами драматургії передати ідейно-художній зміст інсценізованого твору, тут можлива і його інтерпретація [10]. Проте поряд з інсценізацією літературного твору досить часто використовується сценічне відтворення пісень, а також інструментальних творів. Відображення, переробка останніх має свою специфіку, свої особливості й ґрунтуються на певних правилах та методиках утілення.

Одна з найулюбленіших для дітей форм роботи на музичних заняттях – інсценізація пісні. Реалізація таких проектів має проводитися цілеспрямовано й систематично, тоді це дозволять максимально реалізувати той педагогічний потенціал, який містить пісенний матеріал як засіб музичного розвитку, музичного виховання й навчання учнів. На думку Е. Абдуллової і О. Ніколаєвої, дітей приваблює те, що театралізація пісні – це не тільки виразне й грамотне виконання її в музичному відношенні, а створення сценічного художнього образу засобами різних мистецтв. Автори обґрунтовують необхідність у музичній діяльності об'єднання декількох видів мистецтва в одному завданні. Найбільш частим таке об'єднання відбувається під час інсценізації пісні й створенні музично-сценічних композицій на основі інструментальних музичних творів [1, с. 145, 155].

У театрознавчій науці й театральній практиці, режисурі термін «інсценізація пісні» часто називають «зримою піснею» й визначають як вид сценічної вистави. Видима (або зрима) пісня навчає мислити пластичними образами, вмінню орієнтуватись у сценічному просторі й знаходити видиме вираження музично-емоційному строю твору. Для того, щоб зробити пісню видимою, необхідно створити на матеріалі цієї пісні маленьку виставу. Тоді ми пісню чуємо й бачимо. Це дуже підсилює емоційне враження за допомогою очей актора, міміки, жести, мізансцен. За допомогою виникаючого синтезу музики, вокалу й акторської майстерності створюється вже не уявний, а «наочний» художній образ.

Проте, зазначають фахівці, синтез акторського мистецтва, музики й тексту в пісні не можна розуміти буквально – виключно в значенні створення пісні-сценки, де театральними засобами розігрується якийсь сюжет. Це спрощений підхід до проблем режисерського рішення пісні, хоча й повністю його виключити не можна. Важливіша умова під час роботи над піснею полягає в тому, щоб правильно і точно визначити, текстовий та мелодійний зміст пісні, її жанр та стиль дозволяють привнесення в неї прийомів власне театральної виразності [7, с. 7]. У своєму дослідженні ми конкретизуємо термін «інсценізація» і будемо розуміти його як видиму інтерпретацію літературного чи музичного твору на основі синтезу музики, декламації (або співів) та елементів акторської майстерності з метою створення «наочного» художнього образу.

Серед можливостей впливу музично-ігрової інсценізації або інсценізації пісні на виховання та розвиток дітей, назвемо такі: беручи участь в такій діяльності, діти ознайомлюються з навколишнім світом, а вміло поставлені вчителем запитання спонукають учнів думати, аналізувати, робити висновки та узагальнення; музично-ігрова інсценізація розвиває емоційну сферу дитини і є важливим засобом розвитку в дітей емпатії – здібності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вміння ставити себе на її місце в різних ситуаціях, знаходити адекватні засоби сприйняття; музично-ігрова інсценізація дає змогу формувати досвід естетичних навичок поведінки й має психологічний вплив на формування естетичної культури дитини, що має велике значення в процесі естетичного виховання.

У грі-інсценізації, імпровізаціях на задану тему-образ, в етюдах на перевтілення формуються здатність суб'єкта художнього спілкування до розуміння інших людей (характерів, вчинків), збагачується емоційна чутливість, розвиваються комунікативні здібності дитини. З точки зору набуття молодшими школярами емоційного досвіду важливо також, що створення художнього образу протікає на очах у глядачів, особливо це стосується дітей сором'язливих, скутих, яким музично-театралізована діяльність може допомогти перебороти невпевненість у собі, підвищить їхню самооцінку, навчить вільно й невимушено триматися на людях [2, с. 116].

Для нашого дослідження важливими є ідеї інсценізації в музичному навчанні та вихованні видатного представника плеяди творців української національної музичної освіти і культури В. Верховинця – композитора, хорового диригента, хореографа, фольклориста, етнографа, педагога, основоположника жанру «театралізована пісня» в Україні.

У своєму репертуарно-методичному посібнику «Весняночка» педагог поставив конкретні завдання: «виховання фізично здорового, етично стійкого, інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства», адже «завдяки іграм можна виховати в дитині всі властивості, котрі ми шануємо в людей і

котрі нам хотілося б прищепити малечі» [4, с.21, 144, 181]. Одним із потужних засобів досягнення бажаного результату у вихованні та забезпеченні гармонійного розвитку особи автор «Весняночки» вважав рухливі музичні ігри [4, с.342].

Кожну гру педагог подає в інсценізованому вигляді, який передбачає наявність певної драматургії, реквізиту, розподілення ролей між учасниками. Для більш повного розкриття художнього образу, передачі національного характеру, посилення емоційного та естетичного впливу на вихованців В. Верховинець доповнює засоби театралізації (рухи, міміку, пантоміміку) пісенним супроводом і елементами народної хореографії. Н. Дем'яненко, детально аналізуючи репертуар цього збірника, конкретизує, що до репертуарно-методичного посібника увійшли сто п'ятдесят шість рухливих музичних ігор і пісень, серед яких – дев'ять народних ігор, етнографічний запис яких зробив сам В. Верховинець [5, с.63-66].

На нашу думку, у процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО можна застосовувати такий різновид театральної діяльності як театралізація. У «Словнику театру» П. Паві подано таке визначення: «Театралізувати подію або текст означає інтерпретувати їх сценічно, з використанням сцени та акторів для того, щоб поставити ситуацію. Візуальні елементи сцени і постановка дискурсів – суть ознак театралізації» [10, с. 364]. Іншими словами, театралізація – це і є сценічне перекладення погляду митця на подію, відображене засобами мистецтва.

На сьогодні митці, режисери, науковці, практики масових театралізованих свят поняття «театралізація» трактують неоднозначно. Крім того, відбувається постійна інтерпретація цього терміну у зв'язку з визначенням мети проведення, завданнями, способами використання цього явища в тій чи іншій сфері діяльності: а) театралізація – це лише органічне поєднання нетеатрального, життєвого, безпосередньо пов'язаного з виробничою практикою та побутом людей і художнього матеріалу; це поєднання, цей сплав документального та художнього створюється з метою певного впливу на публіку [6, с. 7]; б) театралізація (як окреме явище) – синтез елементів театру, музики, хореографії, живопису, пластичних мистецтв та світла [13, с. 47]; в) це засіб утілення тієї або іншої ідеї на сцені в образній формі [14, с. 42]. Тобто, поняття «театралізація» через свою універсальність потребує контекстного уточнення: театралізація життя, театральність у романі, театральний початок живопису, естетика театру в прозі. Кожного разу, коли використовують цей термін, ураховують певні особливості її проведення й здійснюється театралізація специфічними прийомами.

Театралізація виступає як специфічний вид дитячої активності і є однією з найулюбленіших видів творчості. Це спосіб відтворення творів театрального мистецтва з набутими уявленнями, навичками, почуттями та досвідом. Вона сприяє естетичному вихованню дітей, прилучає їх до мистецтва, розвиває вміння бачити, чути, розуміти красу слова, дії. Театральне мистецтво близьке й зрозуміле дітям, адже в його основі – гра, що для малюка є найголовнішим аспектом діяльності. Під час театралізації реалізуються потреби дитини в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, утіленні його в різних формах театралізації, дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

У нашому дослідженні доречно звернути увагу на такі види, засоби розвитку особистості та формування творчих компетенцій як пантоміма, гра, інсценізація під музику, театралізація, що мають у своїй основі позиції методики К. Орфа. Завданнями музичного виховання педагог уважав стимулювання й спрямування творчої фантазії, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального й колективного музикування, опираючись на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. Його методика являє собою цілісну та ефективну систему музичного виховання, засновану на різних формах колективного музикування, дитячої творчості, активної виконавської діяльності. А головними засобами навчання й виховання стала єдність слова, музики й руху.

Ідея К. Орфа полягає в тому, що в основі навчання лежить «принцип активного музикування» й «навчання в дії», на думку педагога-музиканта, дітям потрібна своя музика, спеціально призначена для музикування на первинному етапі, первинна музична освіта повинна мати сповнена позитивних емоцій і радісного відчуття гри. Комплексне навчання музиці надає дітям широкі можливості для творчого розвитку здібностей. Основний напрям у методиці К. Орфа – ігрові моделі занять. Оволодіваючи мовою музики, поступово пізнаючи засоби її виразності й застосовуючи їх в своїй виконавській практиці, діти й розумом, і відчуттями залучаються до створення музики.

Як свідчить Л. Баренбойм, елементи системи музичного виховання спрямовані на розвиток творчих здібностей і навичок дитини, вони гармонійно влітаються в структуру занять. Науковець наводить приклади використання методики К. Орфа на заняттях різного спрямування: мовні вправи; поетичне музикування; музично-рухові вправи; ігри з інструментами; елементарний музичний театр. Зокрема, останній елемент являє собою інтегративну ігрову форму діяльності, яка передбачає одночасний вплив музики, руху, танцю, мови та художнього образу в образотворчій грі. У якості особливих прийомів

організації театралізованої діяльності використовують ігрові тренінги, сформовані незалежно від розвиваючих завдань, допомагають вирішити проблему корисного й цікавого дозвілля [3, с. 376].

Висновки. Отже, не викликає сумніву необхідність готовності майбутніх вихователів до використання елементів театральної педагогіки у своїй майбутній професійній практиці. А такі види театральної діяльності як імпровізація та театралізація необхідно враховувати під час підготовки фахівців дошкільної освіти.

Таким чином, на основі аналізу нормативно-правових та нормативно-методичних актів, науково-педагогічної та психологічної літератури визначено важливість та необхідність професійної підготовки фахівців дошкільної освіти засобами театральної діяльності. Серед особливостей використання театральної діяльності зазначимо наступні позиції: застосування принципів та законів театральної педагогіки; комплексне використання сучасних методик і технологій музичного виховання та використання їх у театральній діяльності; урізноманітнення видів театральної діяльності, як то інсценізація або театралізація.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розгляді й аналізі методологічного апарату мистецької та, зокрема, театральної педагогіки, що послуговує опорою реалізації ідей використання театральної діяльності у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література

- 1.Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : Учебное пособие / Э.Б.Абдуллин, Е.Б.Николаева – Москва : Прометей, 2005. – 232 с.
- 2.Артемова Л. Театр і гра: вдома, у дитячому садку, у школі / Л. Артемова. – Київ : Томірс, 2002. – 291 с.
- 3.Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л.А. Баренбойм. – Москва : Советский композитор, 1978. – 376 с.
- 4.Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В.М. Верховинець – 5-те вид. – Київ : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
- 5.Дем'яненко Н.Ю. «Весняночка» В.М. Верховинця та її педагогічне значення / Н.Ю. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 2 (35) – Полтава: ПДПУ, 2004. – С. 63-66.
- 6.Конович А. А. Театрализованные праздники и обряды в СССР / А.А. Конович. – Москва : Высш. шк., 1990. – 208 с.
- 7.Кузьмин В.В. Зримая песня. Учебно-методическая рекомендация/ В.В. Кузьмин. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2017. – 28 с
- 8.Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб-метод. Пособие / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.
- 9.Олійник О. М. Театральна ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / О.М. Олійник. – Кам'янець-Подільський: Волощук В. О., 2017. – 163 с.
- 10.Пави П. Словарь театра / П. Пави. – Москва : Прогресс, 1991. 504 с.
- 11.Педагогічна майстерність: Підручник / Зязюн І.А., та ін. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
- 12.Танько Т. П. Особливості ігрового навчання в музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Т.П. Танько // Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць. випуск 2 (8)/ гол.ред. Ніколаї Г.Ю. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. – С. 43–51.
- 13.Туманов И. М. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта / И.М. Туманов. – Москва : Просвещение, 1978. – 87 с.
- 14.Чечетин А. И. Искусство театрализованных представлений / А.И. Чечетин. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
- 15.Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>.

References

- 1.Abdullin E.B. Muzykal'no-pedagogicheskie tekhnologii uchitelya muzyki: Uchebnoe posobie / E.B.Abdullin, E.B.Nikolaeva – M.: Prometej, 2005. – 232 s.
- 2.Artemova L. Teatr i gra: vdoma, u dy'tyachomu sadku, u shkoli / L. Artemova. – K. : Tomirs, 2002. – 291 s.
- 3.Barenbojm L. A. Elementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa / L.A. Barenbojm. – M.: Sovetskij kompozitor, 1978. – 376 c.
- 4.Verxovy'necz' V.M. Vesnyanochka: Igrы z pisnyamy` dlya ditej doshk. i mol. shk. v. / V.M. Verxovy'necz' – 5-te vy`d. – K.: Muz. Ukrayina, 1989. – 343 s.
- 5.Dem'yanenko N.Yu. «Vesnyanochka» V.M. Verxovy`necya ta yiіy pedagogichne znachennya / N.Yu. Dem'yanenko // Zbirny`k naukovy`x prac` Poltav's'kogo derzhavnogo pedagogichnogog univerty`tetu imeni V.G. Korolenka. Seriya «Pedagogichni nauky». – Vy`p. 2 (35) – Poltava: PDPU, 2004. – S. 63-66.
- 6.Konovich A. A. Teatralizovannye prazdniki i obryady v SSSR / A.A. Kononovich. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 208 s.
- 7.Kuz'min V.V. Zrimaya pesnya. Uchebno-metodicheskaya rekomendaciya/ V.V. Kuz'min. – Sankt-Peterburg: SPbGIK, 2017. – 28 s
- 8.Migunova E.V. Organizaciya teatralizovannoj deyatel'nosti v detskom sadu: Ucheb-metod. Posobie / E.V. Migunova. – Velikij Novgorod, 2006. – 126 s.

9. Olijnyk O. M. Teatral'no-igrova diyal'nist' v umovax doshkil'nogo navchal'nogo zakladu : navch.-metod. posib. / O.M. Olijnyk. – Kam'yanec'z'-Podil's'kyj: Voloshuk V. O., 2017. – 163 s.
10. Pavi P. Slovar' teatra / P. Pavi. – M. : Progress, 1991. – 504 s.
11. Pedagogichna majsternist' : Pidruchnyk / Zyazyun I.A., ta in. 2-ge vy'd. K.: Vy'shha shk., 2004. – 422 s.
12. Tan'ko T. P. Osobly'vosti igrovogo navchannya v muzy'chno-pedagogichnij pidgotovci majbutnix vy'xovateliv doshkil'ny'x navchal'ny'x zakladiv / T.P. Tan'ko // Aktual'ni py'tannya my'stecz'koyi osvity' ta vy'xovannya: zbirnyk naukovy'x prac' : vy'pusk 2 (8) / gol.red. Nikolayi G.Yu. – Sumy' : FOP Cz'oma S.P., 2016. – S. 43–51.
13. Tumanov I. M. Rezhissura massovogo prazdnika i teatralizovannogo koncerta / I.M. Tumanov. – M. : Prosveshchenie, 1978. – 87 s.
14. Chechetin A. I. Iskustvo teatralizovannyh predstavlenij / A.I. Chechetin. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 192 s.
15. Bazovy'j komponent doshkil'noyi osvity' / Naukovy'j kerivnyk: A.M. Bogush. – K.: Vy'davny'ctvo, 2012. – 26 s. Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic/>.

УДК 378:51

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-98-103

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рум'янцева К. Є., orcid.org/0000-0003-2423-5608

Статтю присвячено проблемі професійно-орієнтованого навчання математики майбутніх економістів. Проаналізовано стан та визначено роль математичної освіти у професійній підготовці економістів. У процесі дослідження було виокремлено основні етапи формування математичного мислення під час професійної підготовки майбутніх економістів. Розкрито сутність поняття “фахові завдання”, сформульовано основні вимоги та розглянуто методичні підходи до побудови системи таких завдань. Обґрунтовано перевагу та необхідність використання фахових завдань на заняттях із вищої математики.

Ключові слова: майбутні економісти; вища математика; фахові завдання; математичне мислення; математична освіта; професійна підготовка.

PROFESSIONALLY-ORIENTED HIGHER MATHEMATICS TRAINING AT ECONOMIC UNIVERSITIES

Rumyantseva K.

Mathematical education in modern conditions plays an important role in the training of future economists as in the formation of a definite level of mathematical culture, intellectual development, understanding the essence of practical application of the mathematical apparatus, mastering the methods of mathematical modeling. One of the main problems in studying mathematical disciplines in economic institutions of higher education is, in our opinion, students' decreasing interest in studying them. This situation is primarily related to the current economic state of the country, with knowledge that is not used properly in society. Therefore, for teachers of mathematics of economic universities, the problem of improving the quality of training of a new generation of economists is a priority. The aim of the article is to determine the ways and directions of professionalization of educational activities of future economists during while studying “Higher mathematics”. The study used a set of methods of scientific research: comparative analysis to clarify different views on the problem and determine the direction of research; systematization and generalization of pedagogical experience of domestic scientists to determine the state of mathematical training of future economists at universities. Pedagogical observation of students' solving creative professional tasks, their group and individual discussions, oral and written surveys in order to determine the specifics of the implementation of the problem under study. One of the tasks of teaching mathematics at a higher economic educational institutions is to ensure the level of mathematical culture necessary for students' full participation in future professional activities. Mathematics is a unique means of forming not only the educational, but also the developing and intellectual potential of the individual. In particular, teachers of mathematical disciplines face the problem of developing mathematical thinking of future specialists, that is, theoretical thinking built on mathematical objects.

In the course of our research we have identified the main stages of formation of mathematical thinking in the professional training of future economists:

Stage I-mastering mathematical ways of thinking;

Stage II-processing mathematical symbols and formalisms;

Stage III- the ability to apply mathematical modeling.

We are convinced that it is possible to develop mathematical thinking with the help of a specially selected system of professional tasks and methods of working with them.

We interpret a professional task as a task that arises as a result of professional activity, concerns real objects or processes, and the solution of which requires making non-standard decisions. We have developed a system of professional tasks used in training future economists, and defined the main requirements for them.

Keywords: *future economists; higher mathematics; professional tasks; mathematical thinking; mathematical education; professional training.*

У сучасних умовах особливу роль відіграє вивчення математики, оскільки без знання й розуміння її основ, без формування навичок аналітичного мислення не тільки стає неможливим опанування економічних, технічних дисциплін тощо, але й оптимізація шляхів розвитку економіки в цілому. Інтерес до вивчення математики, первинні знання в цій галузі, науковий світогляд, на якому в подальшому буде ґрунтуватися майбутній професіоналізм, закладаються не тільки в середній, а й навіть ще в початковій школі. А оцінкою результативності цього процесу можна вважати результати незалежного тестування. Головним інструментом оцінювання якості математичної підготовки випускників середніх шкіл та студентів ПТНЗ і коледжів в нашій країні є зовнішнє незалежне оцінювання, за результатами якого здійснюється зарахування до закладів вищої освіти. Також ці результати можуть бути враховані в якості державної підсумкової атестації з дисципліни. Так, президент України підписав наказ «Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні». Одним із пунктів цього наказу є запровадження з 2021 року обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання з математики.

Останнім часом результати зовнішнього незалежного оцінювання з математики викликають занепокоєння. І ці занепокоєння охоплюють уже не тільки шкільних учителів, які забезпечують формування певного обсягу знань учнів, але і викладачів закладів вищої освіти, для яких шкільні знання студентів є тим підґрунтям, на якому в подальшому мають будуватися професійні знання майбутніх фахівців. Разом з тим, у математичній освіті нині існує багато проблем та негативних тенденцій, а саме: різке зниження математичної грамотності, пізнавальної активності тощо. Це негативно відображається на якості фахової підготовки майбутніх економістів.

Однією з головних проблем у вивченні математичних дисциплін в економічних закладах вищої освіти є, на наш погляд, зниження інтересу студентів до вивчення. Такий стан пов'язаний першочергово із сьогоdnішнім економічним станом країни, зі знаннями, які не використовуються належним чином у суспільстві. Тому для викладачів математики ЗВО першочерговою є проблема покращення якісної сторони підготовки економістів нового покоління.

Проблема прикладної спрямованості математики є об'єктом дослідження та активного обговорення науковців, методистів та педагогів і посідає одне з основних місць у теорії та методиці навчання математики. Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується увагою Міністерства освіти і науки України, за участю якого проводяться різноманітні заходи (конференції, вебінари, круглі столи тощо) на яких обговорюються сучасний стан і перспективи розвитку математичної освіти в Україні. Науковці наголошують на тому, що сучасна функція математичної освіти полягає не лише в озброєнні сучасної молоді системою математичних знань і вмінь, а й у забезпеченні цілісного орієнтування кожного учня (студента) у світі з позицій інтересів особистості, ефективного використання учнем (студентом) математичних знань і умінь для неперервної освіти протягом усього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що в науці досліджувались проблеми організації навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти з урахуванням сучасних вимог (І.П. Васильченко, Л.П. Гусак, Г.Я. Дутка, Т.В. Крилова, О.В. Левчук, Л.І. Нічуговська, В.А. Петрук та ін.).

Аналіз сучасної практики навчання математики студентів економічних спеціальностей дає можливість виявити недоліки, що певною мірою гальмують досягнення мети й вирішення завдань професійної підготовки майбутніх економістів. Серед них: слабкі навички використання математичних методів під час вивчення дисциплін економічного циклу; недостатнє розуміння й усвідомлення значущості математичної підготовки для практичної діяльності.

Метою статті є визначення шляхів та напрямків професіоналізації навчальної діяльності майбутніх економістів під час вивчення дисципліни "Вища математика".

У статті використовувалася комплекс методів наукового пізнання: порівняльний аналіз для з'ясування різних поглядів на проблему та визначення напрямку дослідження; систематизація та узагальнення педагогічного досвіду вітчизняних науковців щодо визначення стану математичної підготовки майбутніх економістів у ЗВО. Педагогічне спостереження за розв'язуванням фахових завдань студентами, групові та індивідуальні бесіди, усні та письмові опитування з метою визначення особливостей реалізації досліджуваної проблеми.

Математична освіта в сучасних умовах відіграє важливу роль у підготовці майбутніх економістів як у формуванні певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, розуміння сутності

практичного застосування математичного апарату, оволодіння методами математичного моделювання [1, с. 110].

Професійна спрямованість змісту математичної освіти орієнтує студентів на постійне використання математичних знань та умінь у майбутній професійній діяльності.

Посилення ролі математики у сучасному світі, визнання її в системі економічної освіти, як невід'ємної складової фахової підготовки, має знайти відображення в системі освіти в цілому. У зв'язку з цим, ефективна діяльність економіста передбачає підвищення рівня математичної підготовки, яка дозволяє використовувати математичні методи для розв'язання економічних задач. Це завдання сучасної вищої школи актуалізує проблему формування математичної грамотності студентів економічних спеціальностей, їх готовності до професійної діяльності.

Згідно з робочими навчальними планами Західноукраїнського національного університету передбачена неперервність математичної підготовки студентів освітньо-професійних програм “Підприємництво, торгівля та біржова діяльність”, “Економіка”, “Фінанси, банківська справа та страхування”, “Облік і оподаткування” та “Митна справа”. До дисциплін математичного циклу відносять вищу математику, теорію ймовірностей та математичну статистику, економетрику, моделювання економіки, ризикологія та прогнозування, математичне моделювання в економіці.

Так, цикл математичних дисциплін починається вивченням дисципліни “Вища математика” (8 кредитів ECTS). Ця дисципліна вивчається протягом перших двох семестрів. У третьому семестрі вивчається дисципліна “Теорія ймовірностей та математична статистика” (5 кредитів ECTS). У четвертому семестрі вивчається дисципліна “Економетрика” (5 кредитів ECTS) і закінчується у восьмому семестрі тільки для спеціальності “Економіка” вивченням дисципліни “Моделювання економіки, ризикологія та прогнозування” (6 кредитів ECTS). І тільки магістри освітньо-професійної програми “Фінанси, банківська справа та страхування” вивчають дисципліну “Математичне моделювання в економіці” (5 кредитів ECTS).

Вивчення математичних дисциплін у економічних ЗВО являє собою складний процес, основними цільовими компонентами якого є: засвоєння студентами системи математичних знань; оволодіння студентами певними математичними вміннями та навичками; розвиток мислення студентів.

Основними категоріям математичної підготовки майбутніх економістів є вміння математично мислити, застосовувати математичний апарат у професійній підготовці, математична грамотність.

Ми погоджуємося з Т.В. Книгніцькою в тому, що математика дозволяє розвинути деякі важливі розумові якості, такі як: аналітичні, дедуктивні (здатність до узагальнення), критичні, прогностичні (вміння прогнозувати, мислити на кілька кроків вперед). Також ця дисципліна покращує можливості абстрактного мислення (адже це абстрактна наука), здатність концентруватися, тренує пам'ять і підсилює швидкість мислення. Якщо говорити більш детально й оперувати конкретними навичками, то математика допоможе людині розвинути такі інтелектуальні здібності, як:

- уміння узагальнювати;
- здатність до аналізу складних життєвих ситуацій, можливість шукати правильне розв'язання проблем і визначатися в умовах важкого вибору;
- уміння знаходити закономірності;
- уміння логічно мислити й міркувати, грамотно й чітко формулювати думки, робити правильні логічні висновки;
- здатність швидко міркувати й приймати рішення;
- навички планування, здатність утримувати в голові кілька послідовних кроків;
- навички концептуального й абстрактного мислення: вміння послідовно й логічно вибудовувати складні концепції або операції [2, с. 200].

Одним із завдань навчання математиці у вищому економічному навчальному закладі є забезпечення рівня математичної культури, необхідного для повноцінної участі студентів у майбутній професійній діяльності. Математика є унікальним засобом формування не тільки освітнього, а й розвиваючого та інтелектуального потенціалу особистості. Зокрема, перед викладачами математичних дисциплін постає проблема розвитку математичного мислення майбутніх фахівців, тобто теоретичного мислення, побудованого на об'єктах математики.

Так, вивчення математики вимагає від студентів постійної напруги, уваги, здатності зосереджуватися; воно вимагає наполегливості та закріплює гарні навички роботи. Таким чином, математика виконує важливу роль як щодо розвитку інтелекту, так і щодо формування характеру людини.

Як зазначають науковці [3, с. 73], однією з особливостей мислення сучасних студентів є його кліповість. Кліпове мислення – це процес відображення низки різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, що надходить, високою швидкістю перемикання між фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу. Через це більшість сучасних студентів не

мають навичок системно сприймати інформацію, критично опрацювати її, виділяти головне, зважувати на можливі наслідки й робити правильні висновки. Як наслідок, у сучасних студентів не сформована логічна грамотність, основи якої мають закладатися ще в середній школі.

У процесі нашого дослідження ми виокремили основні етапи формування математичного мислення під час професійної підготовки майбутніх економістів:

I етап – засвоєння математичних способів мислення;

II етап – обробка математичних символів і формалізмів;

III етап – уміння застосовувати математичне моделювання.

Відомо, що розвивати математичне мислення можна за допомогою спеціально підібраної системи задач, вправ і методики роботи з ними.

Розв'язування математичних задач потребує застосування багатьох розумових умінь: аналізувати задану ситуацію, зіставляти дані та шукати, задачу, що розв'язується зараз із задачами, розв'язаними раніше, виявляючи приховані властивості заданої ситуації; конструювати найпростіші математичні моделі, здійснюючи мислений експеримент; синтезувати, відбираючи корисну інформацію, систематизуючи її; коротко та чітко, у вигляді тексту, символічно, графічно і т.д. оформлювати свої думки; об'єктивно оцінювати отримані при розв'язуванні задачі результати, узагальнювати або спеціалізувати результати розв'язання задачі, досліджувати особливі прояви заданої ситуації.

Одне з основних завдань навчання математики – навчити міркувати та мислити. Тому, на нашу думку, доцільно приділяти особливу увагу розвитку математичного мислення в майбутніх економістів, складовими якого є порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, систематизація тощо.

Як засвідчує практика роботи у економічних закладах вищої освіти, важливим засобом професіоналізації навчальної діяльності майбутніх економістів є творчі фахові завдання.

П.І. Сікорський та О.М. Горіна зазначають, що організовуючи підготовку фахівця, важливо правильно визначити не лише ядро фундаментальної підготовки фахівця, а й фундаментальні навчальні дисципліни. Оскільки фундаментальні дисципліни тісно взаємодіють з циклом дисциплін професійної підготовки, тому є сенс, аналізуючи, який саме навчальний матеріал фундаментальних дисциплін найчастіше використовується в дисциплінах професійної підготовки, поглибити його засвоєння й, разом з тим, поліпшити вивчення дисциплін професійної підготовки, тобто якість підготовки фахівця [6, с. 51].

Річ у тому, що перехід до ринкових відносин в Україні ставить перед економістами низку нових проблем, пов'язаних із новими умовами господарювання. Основна з них – необхідність глибокого аналізу та осмислення різноманітного за змістом і великого за обсягом потоку економічної інформації, що стає неможливим без достатніх знань у галузі математичного моделювання економічних процесів та інформаційних технологій. Тому сучасний фахівець будь-якого економічного спрямування повинен мати досить глибоку базу підготовки з математики та її прикладних питань. П.І. Сікорський зауважує, що неможливо забезпечити високий рівень засвоєння знань, особливо з фундаментальних дисциплін, якщо студенти не усвідомлюють перспектив у їх застосуванні, не розуміють ролі знань у формуванні майбутніх професійних навичок і вмінь. Через відсутність інтеграції змісту навчального матеріалу з різних дисциплін суттєво знижується мотивація до навчання та інтерес до їх вивчення [5, с. 81].

Вища математика – дисципліна, яка формує фундаментальну підготовку фахівців економічного профілю. Наявність математичних знань, умінь і навичок не означає, що студенти вже вміють застосовувати їх у певних нестандартних економічних ситуаціях, у майбутній професійній діяльності. Для цього необхідно враховувати такі аспекти: вміння творчо та математично моделювати економічні процеси й уміння, практично використовувати отриманий розв'язок математичної моделі [1, с. 272]. Тому, ми переконані в тому, що ці вміння необхідно формувати у процесі вивчення курсу математики шляхом розв'язування фахових завдань.

У контексті вищезазначеного зауважимо, що характерними особливостями викладання математики для студентів економічних спеціальностей має бути:

- логічне й комплексне викладання класичних математичних понять і методів, які мають практичне використання в економіці;
- реалізація тісного зв'язку математики з економікою, тобто викладання класичних розділів математики слід супроводжувати ілюстраціями на основних сучасних економічних поняттях та розв'язуванням актуальних задач ринкової економіки;
- органічне поєднання математики з економічними дисциплінами, у процесі викладання яких використовуються математичні поняття й методи.

Зауважимо, що реалізація навчання математики для економістів у вищих навчальних закладах економічного профілю неможлива без інтенсивного використання в навчальному процесі фахових завдань. Важливим для нашого дослідження є питання методично правильного добору системи таких завдань.

Фахове завдання трактується нами як завдання, яке виникає в результаті професійної діяльності, стосується реальних об'єктів або процесів і розв'язування якого вимагає прийняття нестандартних рішень.

Розробляючи систему фахових завдань, ми враховували ті об'єктивні умови, в яких відбувається формування готовності майбутніх економістів до розв'язання фахових завдань, а саме:

- 1) низький рівень математичної підготовки студентів;
- 2) в академічних групах навчаються студенти з різним рівнем математичних знань, умінь та навичок;
- 3) надзвичайно мала кількість годин (120– аудиторних, 90 – самостійна робота студентів);
- 4) студенти навчаються на першому курсі й недостатньо володіють економічною термінологією;
- 5) вивчення дисципліни починає здійснюватися в першому семестрі першого року навчання, коли студенти адаптуються до нових умов навчання, коли відбувається становлення колективу, відповідного психологічного мікроклімату в ньому.

Провівши аналіз наукової та методичної літератури, визначимо основні вимоги до фахових завдань, що використовуються в підготовці майбутніх економістів:

- Зміст завдань має відповідати чинним навчальним програмам і майбутньому фаху студентів.
- Умова та сюжет завдання мають відображати реальну ситуацію з майбутньої професійної діяльності.
- Завдання має містити проблемно-конфліктну ситуацію або протиріччя.
- Формулювання умови завдання має бути зрозумілим і доступним, містити тільки термінологію майбутнього фаху.

- Числові величини в завданнях мають відповідати дійсності.
- Розв'язування завдання поєднує теоретичні та практичні знання студентів.
- Завдання мають відповідати пізнавальним можливостям студентів.

Наведемо деякі приклади фахових завдань. Це завдання на знаходження збалансованої торгівлі між країнами; міжгалузевого балансу; повних витрат підприємства; продуктивності праці; собівартості продукції; попиту; пропозиції; рівноважної ціни; еластичності функцій попиту та пропозиції; максимізації доходу і прибутку; мінімальності транспортних витрат; оптимізації оподаткування підприємств; ефективності виробництва; загальних витрат, доходу, прибутку за відомими граничними витратами, доходом, прибутком; обсягу виробленої продукції за відомою продуктивністю праці; додаткових витрат, доходу та прибутку; суми споживчого активного сальдо; прибутку від відсотків вкладу за умови неперервного нарахування; розподілу доходів населення; зростання випуску продукції при інвестиціях; залежності національного доходу від динаміки споживання та ін. [4, с. 79].

Висновки. Використання фахових завдань під час вивчення дисципліни “Вища математика” у вищих економічних навчальних закладах дає позитивні результати: демонструє зв'язок теорії з практикою; викликає інтерес у студентів нестандартною постановкою математичного завдання; сприяє застосуванню математичного апарату для дослідження економічних процесів і явищ; допомагає побудові моделей економічних ситуацій; сприяє знаходженню математичних залежностей в реальних виробничих процесах.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення збірника фахових завдань з усіх розділів курсу вищої математики, які можна пропонувати студентам для розв'язування на практичних заняттях і для самостійної роботи.

Література

1. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / [Г.Я. Дутка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М.І. Бурда]; Університет банківської справи Національного банку України – Київ : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
2. Кнігніцька Т.В. «Від практики до теорії» або як зацікавити студентів математикою / Т.В. Кнігніцька // Фізико-математична освіта / СумДПУ ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2017. – Випуск 4(14). – С. 199-204.
3. Лиман Ф.М. Формування логічної грамотності майбутніх учителів математики як важливої складової їх професійної підготовки / Ф.М. Лиман, М.Г. Друшляк, Т.Д. Лукашова // Фізико-математична освіта. / СумДПУ ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2019. – Випуск 2(20). – С. 72-79.
4. Рум'янцева К.Є. Використання та адаптація математичних методів і моделей у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія / К.Є. Рум'янцева, О.М. Вільчинська. – Вінниця: ПП «ТД«Едельвейс», 2016. – 204 с.
5. Сікорський П.І. Дидактичне структурування навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін як педагогічна проблема / П.І. Сікорський, О.М. Вітер // Вища освіта України. 2009. – № 6. – С. 80–87.
6. Сікорський П.І. Принцип фундаменталізації у професійній підготовці майбутніх інженерів / П.І. Сікорський, О.М. Горіна // Вища освіта України. 2009. – № 3. – С. 49–55.

References

1. Dutka H.Ya. Fundamentalizatsiia matematychnoi osvity maibutnikh ekonomistiv: monohrafiia / [H.Ya. Dutka; nauk. red. d-r ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrainy M.I. Burda]; Universytet bankivskoi spravy Natsionalnoho banku Ukrainy – Kyiv : UBS NBU, 2008. – 478 s.

2. Knihnitska T.V. «Vid praktyky do teorii» або як zatsikavyty studentiv matematykoiu / T.V. Knihnitska // Fizyko-matematychna osvita / SumDPU im. A.S. Makarenka. – Sumy, 2017. – Vypusk 4(14). – S. 199-204.
3. Lyman F.M. Formuvannya lohichnoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv matematyky yak vazhlyvoi skladovoi yikh profesiinoi pidhotovky / F.M. Lyman, M.H. Drushliak, T.D. Lukashova // Fizyko-matematychna osvita. / SumDPU im. A.S. Makarenka. – Sumy, 2019. – Vypusk 2(20). – S. 72-79.
4. Rumiantseva K.Ye. Vykorystannya ta adaptatsiia matematychnykh metodiv i modelei u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ekonomistiv: monohrafiia / K.Ye. Rumiantseva, O.M. Vilchynska. – Vinnytsia: PP «TD«Edelveis», 2016. – 204 s.
5. Sikorskyi P.I. Dydaktychne strukturuvannya navchalnoho materialu z fundamentalnykh dystsyplin yak pedahohichna problema / P.I.Sikorskyi, O.M. Viter // Vyshcha osvita Ukrainy. 2009. – # 6. – S. 80–87.
6. Sikorskyi P.I. Pryntsyp fundamentalizatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh inzheneriv / P.I. Sikorskyi, O.M. Horina // Vyshcha osvita Ukrainy. 2009. – # 3. – S. 49–55.

УДК 378.147:355.237

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-103-108

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗВО НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНО- ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Сваричевська А. П., orcid.org/0000-0002-0954-101X

У статті окреслено особливості культури ділового мовлення майбутніх офіцерів. Мета статті – проаналізувати теорію і практику процесу формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів та охарактеризувати шлях і умови його ефективного здійснення. У статті зацентовано увагу на відповідності набутих майбутніми офіцерами знань нормативного, комунікативного й етичного аспектів культури ділової мови.

Ключові слова: майбутні офіцери, культура ділового мовлення, мовленнєва діяльність, комунікативно-діяльнісний підхід, ділові ігри.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FORMING BUSINESS SPEECH CULTURE OF FUTURE OFFICERS IN THE MILITARY IHE BASED ON THE COMMUNICATIVE-ACTIVE APPROACH TO STUDYING

Svarychevska A. P.

The article emphasizes the urgency of the problem of forming of business speech culture of future officers in the military institutions of higher education based on the communicative-active approach to studying. It has been demonstrated how using the communicative-active approach gives the possibility to realize the process of forming business speech culture of future officers on the fundamental principles of developmental studying (studying at a high level of difficulties, awareness of cadets of the studying process, a high pace of learning material, scientific and systematic). The peculiarities of business speech culture of future officers have described. The purpose of article is to analyze the theory and practice of the process of forming business speech culture of future officers and characterize the way and conditions of its effective implementation. The most prospective for the author of the article seems to be the implementation of this process on the basis of communicative-activity approach to studying, which ensures adequacy to the requirements of complex military-professional business communication. The result of the process of forming business speech culture based on the communicative-active approach to studying is the level of formation of business speech in future officers, and also a complex of abilities (imitative, modeling, spontaneous). The article provides examples of the use of various types of business games that contribute improvement of speech activities of future officers in the conditions of military-professional business communication. Attention is focused on the conformity of the acquired by future officers knowledge of normative, communicative and ethical aspects of business language culture. The results and conclusions of the research expend the understanding of the concepts of «speech activity», «business speech culture and business communication of servicemen», «communicative-active approach to studying».

Keywords: future officers, business speech culture, speech activity, communicative-active approach, business games.

Одним із засобів зміцнення державності, забезпечення культурного та військового розвитку країни є українська мова. Без мовленнєвої діяльності унеможливорюється оволодіння професійними знаннями та загальнокультурний розвиток особистості майбутніх офіцерів. Однак сучасний рівень культури мовлення в суспільстві та в Збройних Силах України (ЗСУ) викликає найсерйозніші роздуми, на чому з тривогою наголошують не лише філологи, а й діячі науки та культури. Зміна мовленнєвої практики за останні десятиліття й зрушення культурно-етичних цінностей у суспільстві зумовлюють необхідність розробки й

обґрунтування науково-педагогічних основ для розвитку культури ділового мовлення майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти (ЗВО). Однак проблема навчання українській мові майбутніх офіцерів, як освітньо-виховне завдання їхньої професійної підготовки, досліджена недостатньо. Водночас необхідно визнати, що чимало зроблено в науково-теоретичному та практичному плані для формування культури мовлення суспільства загалом.

Однією з проблем, яка вимагає вирішення, є пошук інноваційних підходів, необхідних для ефективного формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти в умовах модернізації Збройних Сил України. Одним із таких підходів є комунікативно-діяльнісний.

Проблемами модернізації вищої освіти, зокрема й військової, займалися А. Алексюк, А. Вітченко, І. Зайченко, І. Зязюн та ін. Різні аспекти проблеми розвитку комунікативних умінь та навичок військовослужбовців досліджували С. Александрова, К. Балабанова, В. Барковський, О. Бондаренко, Т. Бутенко, Н. Волкова, Т. Гороховська, І. Гуменна, Ж. Дасюк, О. Добротвор, Ю. Жуков, О. Загородна, К. Касярум, І. Клак, І. Когут, В. Костенко, О. Кукло, Т. Лаврухіна, О. Павленко, О. Прохоренко-Дученко, О. Туринська, В. Ягупов та ін. Окремі аспекти підготовки офіцерів-прикордонників до професійного спілкування розглядали в своїх працях Ю. Бабич, Н. Берестецька, І. Блощинський, О. Бондаренко, О. Волобуєва, Н. Калинюк, О. Мисечко, В. Назаренко та ін. Проблемам формування професійних та особистісних якостей майбутніх офіцерів присвячено наукові пошуки Н. Генералова, М. Горліченко, Т. Ісаєнко, А. Каленського, О. Керницького, А. Комишана, М. Нецадима, Ю. Овчаренка, А. Порицького, П. Стефаненко та ін. Однак проведений аналіз сучасного стану розробленості процесу формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти, дає підставу стверджувати, що ця проблема розглядається здебільшого з позиції спілкування військовослужбовців і залишається недостатньо вивченою, особливо з питань її педагогічної сутності.

Мета статті: на основі аналізу теорії та практики процесу формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти (ЗВО) окреслити можливості комунікативно-діяльнісного підходу до навчання та визначити умови вдосконалення мовленнєвої діяльності курсантів у межах досліджуваного процесу.

Процес формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів базується на трьох найважливіших аспектах культури мовлення (нормативному, комунікативному, етичному) й зумовлений специфікою професійної комунікації військовослужбовців, для якої характерні офіційність обстановки, стереотипність використовуваних мовних засобів, кооперативність та інформативність спілкування [3, с. 79]. З огляду на це, у процесі формування культури ділового мовлення значущим є поняття «спілкування військовослужбовців».

Звернення до наукових пошуків з проблеми дослідження дало можливість побачити, якою мірою регламентованість професійного спілкування військових фахівців впливає на процес формування культури ділового мовлення. Так, на думку Т. Щеголевої, використання етикетних формул спілкування, написання ділових листів, культура ведення ділової телефонної розмови – все це підвищує рівень професійної освіти майбутніх офіцерів, від чого залежить не лише кар'єрне зростання, а й значущі особистісні якості майбутнього офіцера [14, с. 211]. Тісно пов'язуючи поняття «інформаційна культура фахівця» і «ділове спілкування військовослужбовців», С. Тарасенко дає визначення культури ділового мовлення як соціокультурної якості особистості, яка адекватно відображає загальнокультурну, професійну й особистісну позицію майбутніх фахівців та є своєрідним засобом адаптації до мінливих економічних, політичних, соціальних умов життя і професійної діяльності на основі комунікативного, етичного й нормативного аспектів у діловому спілкуванні [11, с. 140].

Культура ділового мовлення військовослужбовців виконує певну функцію й зумовлена професійними потребами особистості в процесі службово-бойової та навчально-виховної діяльності. Досліджуючи процес формування культури мовлення офіцерів МВС України, І. Радомський відносить його до цілісної категорії педагогічної науки та характеризує як освітній процес щодо формування основ військово-мовленнєвої культури, що є базисним елементом у сфері військово-професійної комунікації [10, с. 16].

Досить цікавим видається дослідження Джона Хінкса «Військовий командир і ефективні риторичні навички», який аналізує сферу військової комунікації, здебільшого з позиції риторичного аспекту військово-професійного спілкування військовослужбовців американської армії. Науковець відзначає, що оволодіння військовослужбовцям риторичною стратегією й умінням правильного вибору слів здійснює позитивний вплив на розвиток лідерських якостей майбутніх офіцерів, становлення характеру майбутнього командира, формування позитивної мотивації в професійній діяльності [15, с. 32].

Вітчизняні та закордонні науковці, які працюють у сфері військової освіти, розглядають культуру ділового мовлення насамперед як істотну частину комунікативної, військово-професійної та загальної культури військовослужбовців. У проведених дослідженнях ділове мовлення характеризується як багатопланове явище, що тісно пов'язане з такими поняттями, як «інтегральна якість особистості», що

відбивається в професійній і соціокультурній сферах на основі комунікативної діяльності в діловому спілкуванні [5, с. 120]; «соціокультурна якість особистості», що адекватно відображає загальнокультурну, професійну й особистісну позицію майбутнього фахівця [13, с. 161]; «базисний елемент» у сфері військово-професійної комунікації [7, с. 102]. Деякі науковці розглядають культуру ділового мовлення як необхідний розділ лінгвістики, що вивчає усвідомлену мовленнєву діяльність щодо створення цілеспрямованого й доцільного, етично коректного ефективного ділового мовлення в заданих або змодельованих умовах ділового спілкування [12, с. 417].

Вимоги, що висуваються до сучасних військових фахівців, які повинні бути справжніми професіоналами, володіти гуманітарною культурою, лідерськими якостями, здатністю самостійно вирішувати навчально-бойові завдання [8, с. 83], зумовлюють необхідність модернізації системи військової вищої освіти задля формування в майбутніх офіцерів культури ділового мовлення. Найбільш перспективним шляхом нам видається здійснення освітнього процесу на основі комунікативно-діяльнісного підходу, який забезпечує адекватність досліджуваного процесу вимогам складної військово-професійної ділової комунікації.

Особливостями комунікативно-діяльнісного підходу у формуванні культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів військових ЗВО є: комплексне володіння майбутніми офіцерами всіма видами мовленнєвої діяльності; використання навчальних ситуацій спілкування для ефективного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності; вибір мовленнєвих і мовних засобів, що забезпечують процес побудови, відтворення, розуміння й оцінки рідної мови; співвіднесеність мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів із комунікативними якостями мови; комунікативна спрямованість комунікативно-діяльнісного підходу; знання системи та структури мови та мовлення; поєднання мовного матеріалу й мовленнєвої діяльності; розробка системи комунікативних вправ; використання тексту як дидактичної одиниці мови.

Комунікативно-діяльнісний підхід зорієнтовує викладача під час занять не лише на навчання майбутніх офіцерів культурі ділового мовлення, а й на формування культури військово-професійного спілкування. Тому необхідним є створення та підтримання в майбутніх офіцерів усвідомленої мотивації до вдосконалення мовленнєвої діяльності та потреби в спілкуванні.

Мотивом щодо вдосконалення мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів, на перший погляд, повинна бути потреба військовослужбовців у спілкуванні один з одним: щось дізнатися, повідомити, висловити власні почуття [14, с. 214]. Однією з причин складності створення мотивації в процесі формування культури ділового мовлення є специфіка офіційно-ділового стилю мови. Для текстів цього стилю мовлення характерні точність, стандартизованість, беземоційність та імперативність подачі матеріалу [2, с. 98]. Іншою причиною є суворе регламентованість спілкування військовослужбовців. Тому мотив до вдосконалення мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів у процесі формування культури ділового мовлення виникає безпосередньо під впливом завдання (мети). Водночас самі дії майбутніх офіцерів та умови їхнього здійснення залежать від рівня активності та самостійності курсантів.

Мета процесу формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів у військових ЗВО на основі комунікативно-діяльнісного підходу полягає в тому, щоб згідно з логікою саморозвитку мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів забезпечувати формування культури ділового мовлення на основі ключових аспектів мови: нормативного, комунікативного, етичного.

Визначення мети дає змогу здійснити відбір змісту наукових дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури та техніки мовлення», «Військовий етикет та етика офіцера»), які є базовими для оволодіння системою норм української літературної мови та розвитку лінгвістичного мислення курсантів, а також сприяють в процесі формування культури ділового мовлення закріпленню в майбутніх офіцерів необхідних їм у військово-професійному спілкуванні знань, умінь і навичок.

Результатом процесу формування культури ділового мовлення на основі комунікативно-діяльнісного підходу є сформованість групи вмінь майбутніх офіцерів (імітаційних, моделюючих і спонтанних).

З урахуванням цілісності досліджуваного освітнього процесу формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів у військових ЗВО на основі комунікативно-діяльнісного підходу припускаємо, що доцільним є використання сукупності методів, які в комплексі здійснюють виховну, освітню та розвиваючу функції та стимулюють доцільну мовленнєву діяльність майбутніх офіцерів у сфері ділової комунікації. Відтак, виокремимо три групи методів процесу формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів у військових ЗВО на основі комунікативно-діяльнісного підходу:

1) методи діагностики рівня сформованості культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів: «пряме» і «непряме» спостереження, аналіз документів (контент-аналіз), опитування (анкета, інтерв'ю);

2) методи формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів у військових ЗВО: пояснення, роз'яснення, діалог, дискусія, мозковий штурм, мозкова атака, метод дельфі, метод аналізу конкретних

(реальних) ситуацій, проєктування військово-педагогічної діяльності, метод кейс-стаді; моделювання різних ситуацій у сфері ділової комунікації;

3) методи корекції сформованості культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів у військових ЗВО: переконання, реконструкція персональної військово-професійної діяльності у сфері ділової комунікації, реконструкція навички, розрив небажаних зв'язків.

Навчання майбутніх офіцерів військових ЗВО культури ділового мовлення на основі комунікативно-діяльнісного підходу дає можливість застосувати такі способи вдосконалення мовної діяльності майбутніх офіцерів, які пов'язані передусім із широким використанням колективних форм навчання, вирішенням проблемних завдань [2, с. 98], співробітництвом між викладачем і майбутніми офіцерами. Так виявляється, власне, суть комунікативно-діяльнісного підходу: викладач під час заняття створює для майбутніх офіцерів такі ситуації, в яких вони могли брати активну участь в діяльності, а сама діяльність ставала значущою для них і здійснювалася в межах реальної, або наближеної до неї, військово-професійної комунікації. В основі таких занять є не лише реальність самих ситуацій, а реальність діяльності в пропонуваній ситуації військово-професійного спілкування майбутніх офіцерів [6, с. 177].

Розглянемо деякі приклади проведених практичних занять. Значним потенціалом у формуванні культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів у військових ЗВО на основі комунікативно-діяльнісного підходу є імітаційні вправи, які мають статус гри, в якій, на відміну від рольової гри, не моделюється діяльність конкретних фахівців, а залишається лише модель середовища [4, с. 124]. Основним завданням викладача у використанні імітаційних вправ – відтворити будь-яку важливу для майбутніх офіцерів ситуацію військово-професійного спілкування, в якій наочно відтворюються властиві середовищу військовослужбовців механізми (принципи), що визначають їхню взаємодію в конкретній імітаційній ситуації.

Не менш дієвими є завдання для засвоєння основних мовних засобів ділового мовлення, їхніх структурних елементів за зразками, головним чином, з використанням ділових кліше [9]. Майбутнім офіцерам пропонують обрати найточніші слова, кращі варіанти побудови словосполучень і пропозицій із запропонованими зразками ділових текстів, записати діловий текст, скласти його план, відтворити за допомогою плану текст «по пам'яті», використовувати отриманий текст в передбачуваній ситуації військово-професійного спілкування [11, с. 87]. Такі вправи дають змогу наблизити освітній процес формування культури ділового мовлення до природних умов військово-професійної ділової комунікації та дають можливість одночасно підготувати майбутніх офіцерів до самостійного вивчення культури ділового мовлення. Тому заняття необхідно вибудовувати на імітації типових фраз або ділових кліше (прошу Вашого клопотання, дозвольте доповісти тощо), які надалі є взірцем для їхнього відтворення в типових ситуаціях військово-професійного спілкування. Це сприяє попередженню низки мовленнєвих помилок, пов'язаних з порушенням мовних норм культури ділового мовлення.

Важливими у процесі вивчення культури ділової мови в майбутніх офіцерів ЗВО на основі комунікативно-діяльнісного підходу є конструювання й моделювання мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів [12, с. 417]. Це досягається шляхом цілеспрямованого збільшення культурно-мовних і пізнавальних ресурсів майбутніх офіцерів у вигляді попереднього досвіду щодо вирішення проєктованих викладачем проблемних, навчальних і військово-професійних ситуацій. Для цього майбутнім офіцерам пропонують сукупність завдань, зокрема:

- виправлення мовних помилок у слововживанні (пояснення значень слів, вправи з синонімами, антонімами, багатозначними словами, словами-штампами, «зайвими» словами, омонімами тощо);
- перебудова структури речення;
- складання речення заданого типу (за моделями);
- складання словосполучень різних типів для засвоєння лексичної сполучуваності слів;
- робота за схемами-моделями для обробки зв'язків між словами в словосполученні та реченні;
- конструювання одиниць різного рівня (скласти слово із запропонованих варіантів закінчень, суфіксів, префіксів, коренів; скласти зі слів усі можливі види словосполучень; зі словосполучень – різні види простих і складних речень; із речень – тексти);
- трансформація слів (їхню постановка (відмінювання) в певну форму числа, відмінка, роду, виду, часу);
- вибір можливостей (закінчень, суфіксів, префіксів);
- корекція мовних помилок в словосполученні (ліквідувати несумісність слів в словосполученні, фразеологізми, тавтологію, плеоназми, змішання синонімів, паронімів, порушення зв'язків в словосполученні, єдності форм числа, відмінка, роду, часу, порядку слів тощо);
- виправлення логіко-композиційних помилок в побудові словосполучень, речень і текстів та складання текстів різних функціонально-смыслових типів.

Також ефективними засобами конструювання і моделювання мовленнєвої діяльності майбутніх офіцерів є метод кейс-стаді (метод конкретних ситуацій, кейс-метод). Використання кейс-методу в процесі формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів у військових ЗВО відповідає таким основним цілям навчання: формування комунікативних компетентностей майбутніх офіцерів; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; поєднанню військової теорії і практики під час навчання майбутніх офіцерів культурі ділового мовлення; надання прикладів прийнятих управлінських і командних рішень [1, с. 131] та наслідків прийнятих рішень; демонстрація різного роду позицій у процесі військово-професійного ділового спілкування.

Однак варто зазначити, що використання методу «кейс-стаді» викликає також певні труднощі, які полягають у відсутності кейсів із проблем формування культури ділового мовлення військовослужбовців, у нестачі фактичного матеріалу для складання кейсів, у слабких навичках ведення дискусії в майбутніх офіцерів на ранніх стадіях навчання, у відсутності знань із культури ділового мовлення та військово-професійної ділової риторики (судової промови) [11, с. 117].

Залученість у процес формування культури ділового мовлення повинна в ідеалі доставляти майбутнім офіцерам емоційне задоволення. Однак досягти такого рівня мотивації майбутніх офіцерів іноді досить складно з огляду на особливості військово-професійного спілкування та специфіки використовуваних на заняттях з культури ділового мовлення текстів офіційно-ділового стилю, для яких характерна стандартизованість, підкреслена беземоційність і «сухість» викладу матеріалу. Тому для оптимізації процесу формування культури ділового мовлення доцільно використовувати на заняттях ігрові ситуації, в яких немає готових текстів-зразків, заздалегідь підготовлених курсантами або запропонованих викладачем.

Таким чином, у процесі формування культури ділового мовлення з використанням різних ділових ігор на основі комунікативно-діяльнісного підходу до навчання дають можливість майбутнім офіцерам усвідомити поставлене завдання, інтерпретувати його, сформулювати на його основі нові ідеї та презентувати їх. Практичне застосування форм і методів комунікативно-діяльнісного підходу в процесі формування культури ділового мовлення майбутніх офіцерів дає змогу розвивати вміння і навички майбутніх офіцерів згідно з комунікативним, етичним і нормативним аспектами культури ділового мовлення: чітко й логічно висловлювати власні думки, брати участь в діалозі, вести полеміку, формулювати тези та наводити аргументи, ставити запитання під час ділової комунікації, композиційно оформляти власну промову, сприймати та аналізувати мову інших, працювати з текстом; використовувати ділову мову як ефективний засіб адаптації до постійно мінливих економічних, політичних, соціальних умов життя.

Висновки. Теоретичне вивчення процесу формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів у військових ЗВО дало змогу узагальнити, що здійснення такого освітнього процесу на основі комунікативно-діяльнісного підходу сприяє створенню мотивації майбутніх офіцерів до самостійної мовленнєвої діяльності та забезпечує її адекватність вимогам складної військово-професійної ділової комунікації. Водночас акцент переноситься з викладання готових знань із культури ділового мовлення на самостійну діяльність курсантів з опанування нових знань та їхнього застосування у сфері військово-професійної ділової комунікації. Комунікативно-діяльнісний підхід на кожному етапі процесу формування культури ділового мовлення в майбутніх офіцерів ЗВО створює можливість визначення рівня готовності майбутніх офіцерів до обраного способу активізації мовленнєвої діяльності з урахуванням їхньої майбутньої військової спеціальності, міри її відповідності набутих знанням із культури ділового мовлення; рівня професійної підготовки, вікових особливостей і моральних якостей, стійкості мотивації в навчанні. Реалізація такого освітнього процесу може успішно здійснюватися у військових ЗВО як в межах навчальних дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури та техніки мовлення», «Військовий етикет та етика офіцера», так і під час проведення практичних занять з дисциплін професійного циклу.

Література

1. Арістархова М. С. Особливості використання ділової гри у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності викладачів ВНЗ / М. С. Арістархова // Молодий вчений. – 2020. – Вип. 4(80). – С. 129–133.
2. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування: навч.-метод. Посібник / О. Г. Берестенко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2013. – 298 с.
3. Берестецька Н. В. Модель підготовки курсантів-прикордонників до професійного спілкування / Н. В. Берестецька // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – 2007. – Вип. 41 (II). – С. 78–81.
4. Бондаренко В. В. Професійна підготовка працівників патрульної поліції: зміст і перспективні напрями: монографія / В. В. Бондаренко. – Київ : ФОП Кандиба Т. П., 2018. – 524 с.
5. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І. П. Дроздова. – Харків : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
6. Ковальчук І. С. Інтегративний підхід у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах / І. С. Ковальчук // «Нова українська

- школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу»: матеріали міжнар. наук. конф. (17–18 травня 2018 р., м. Тернопіль). – Тернопіль: Вектор, 2018. – С. 176–178.
7. Ковальчук І. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. С. Ковальчук. – Житомирський держ. ун-тет ім. І. Франка. Житомир, 2018. – 142 с.
8. Короткова Ю. М. Культура мовлення юриста: навчально-методичний посібник / Ю. М. Короткова. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. – 184 с.
9. Крашеніннікова Т. В. Українська мова професійного спрямування (нестандартні заняття) : навч. посіб. / Т. В. Крашеніннікова, А. З. Подворчан. – Дніпро, 2018. – 66 с.
10. Радомський І. П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / І. П. Радомський. – Вінниця, 2007. – 20 с.
11. Тарасенко С. М. Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С.М. Тарасенко. – Житомир, 2013. – 240 с.
12. Тимкова В. А. Професійна культура ділового спілкування менеджера / В. А. Тимкова // «Авіація, промисловість, суспільство»: Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14 травня 2020 р.). – Харків: ХНУВС, 2020. – Ч. 1. – С. 416–419.
13. Улунова Г. Є. Психологія розвитку культури професійного спілкування державних службовців у системі безперервної освіти: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Г. Є. Улунова. – Нац. пед. ун-тет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2020. – 561 с.
14. Щеголева Т. Л. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників цілісного уявлення про професійну культуру / Т. Л. Щеголева // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – Вип. 3. – С. 210–219.
15. Hinck J.M. The Military Leader and effective rhetorical Skills. USA: California State University, Fresno, California, 2011. 75 p.

References

1. Aristarkhova M. S. Osoblyvosti vykorystannia dilovoi hry u protsesi rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti vykladachiv VVNZ / M. S. Aristarkhova // Molodyi vchenyi. – 2020. – Vyp. 4(80). – S. 129–133.
2. Berestenko O. H. Kultura profesiinoho spilkuвання: navch.-metod. Posibnyk / O. H. Berestenko. – Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU im. T. Shevchenka», 2013. – 298 s.
3. Berestetska N. V. Model pidhotovky kursantiv-trykordonnykiv do profesiinoho spilkuвання / N. V. Berestetska // Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi trykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. – 2007. – Vyp. 41 (II). – S. 78–81.
4. Bondarenko V. V. Profesiina pidhotovka pratsivnykiv patrolnoi politsii: zmist i perspektyvni napriamy: monohrafiia / V. V. Bondarenko. – Kyiv : FOP Kandyba T. P., 2018. – 524 s.
5. Drozdova I. P. Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ : monohrafiia / I. P. Drozdova. – Kharkiv : KhNAMH, 2010. – 320 s.
6. Kovalchuk I. S. Intehratyvnyi pidkhid u formuvanni profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh / I. S. Kovalchuk // «Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka realizatsii intehrovanoho pidkhodu»: materialy mizhnar. nauk. konf. (17–18 travnia 2018 r., m. Ternopil). – Ternopil: Vektor, 2018. – S. 176–178.
7. Kovalchuk I. S. Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / I. S. Kovalchuk. – Zhytomyrskiy derzh. un-tet im. I. Franka. Zhytomyr, 2018. – 142 s.
8. Korotkova Yu. M. Kultura movlennia yurysta: navchalno-metodychnyi posibnyk / Yu. M. Korotkova. – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2020. – 184 s.
9. Krasheninnikova T. V. Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia (nestandardni zaniattia) : navch. posib. / T. V. Krasheninnikova, A. Z. Podvorchan. – Dnipro, 2018. – 66 s.
10. Radomskiy I. P. Formuvannia kultury profesiinoho spilkuвання u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy v protsesi navchannia: avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. – teoriia i metodyka profesiinoy osvity / I. P. Radomskiy. – Vinnytsia, 2007. – 20 s.
11. Tarasenko S. M. Formuvannia fakhovoi komunikatyvnoi kultury kursantiv viiskovykh instytutiv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyклу: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. «Teoriia i metodyka profesiinoy osvity» / S.M. Tarasenko. – Zhytomyr, 2013. – 240 s.
12. Tymkova V. A. Profesiina kultura dilovoho spilkuвання menedzhera / V. A. Tymkova // «Aviatsiia, promyslovist, suspilstvo»: Materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 14 travnia 2020 r.). – Kharkiv: KhNUVS, 2020. – Ch. 1. – S. 416–419.
13. Ulunova H. Ye. Psykholohiia rozvytku kultury profesiinoho spilkuвання derzhavnykh sluzhbovtiv u systemi bezpererвної osvity: dys. ... doktora psykol. nauk: 19.00.07 / H. Ye. Ulunova. – Nats. ped. un-tet im. M.P. Drahomanova, Kyiv, 2020. – 561 s.
14. Shchegolieva T. L. Formuvannia u maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv tsilisnogo uavlennia pro profesiinu kulturu / T. L. Shchegolieva // Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. – 2011. – Vyp. 3. – S. 210–219.
15. Hinck J. M. The Military Leader and effective rhetorical Skills / J. M. Hinck. USA: California State University, Fresno, California, 2011. – 75 p.

УДК 374.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-109-113

**ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МЕНЕДЖЕРІВ ГАЛУЗІ ОСВІТИ**Шаманська О. І., orcid.org/0000-0002-2677-8983Бурлака Н. І., orcid.org/0000-0002-7424-2657

У статті обґрунтовано сутність, значення та зміст компетентнісного підходу в професійній підготовці менеджерів галузі освіти. Дослідження показали, що компетентнісний підхід переорієнтовує процес освіти на отримання відповідного результату в діяльній аспект, забезпечує спроможність менеджера освітнього процесу відповідати новим запитам ринку, а також розвиває особистісний потенціал фахівця для практичного розв'язання життєвих проблем і пошуку власного «Я» в професійній сфері та соціальній структурі.

Ключові слова: освітнє середовище, компетентнісний підхід, менеджери галузі освіти, професійна підготовка, компетентність, компетенція.

**APPLYING THE COMPETENCY APPROACH IN PROFESSIONAL PREPARATION OF MANAGERS
OF EDUCATION SPHERE**

Shamanska O., Burlaka N.

The article is devoted to analyze the application of competency approach in professional preparation of managers of education sphere. The article substantiated the meaning and the definition of the competency approach in professional preparation of managers of education sphere. The authors defined that the basis of competency approach formation is based on the individual. Such individual owns not only vital and necessary knowledge but also high moral qualities, culture of thinking. In addition, such person can adequately operate according to the situation and the environmental requirements using personal experiences and undertake responsibility. The research has shown that the competency approach is refocusing the education process toward of priority and achieve the results in the activity aspect. Also, it provides manager's abilities to respond to the modern request of the market. Using such approach can develop the individual potential of manager for practical solution of problems and searching your own "Self" in professional areal and social structure. Also, the authors have analyzed such categories as "competence" and "competency". These categories are being considered far and wide in pedagogical science. The article also defines that the basis of rational and quality professional preparation of education manager is the effective organization of educational process at higher education. Such process provides the potential way from cognition to self-knowledge, self-improvement and using creative approach to management activity.

Keywords: educational sphere, competency approach, managers of education sphere, professional preparation, competency, competence.

На сьогодні необхідність підготовки компетентних менеджерів галузі освіти визначається ускладненням умов і характеру діяльності управлінців, зростанням ролі й значення їхньої професійної діяльності, а також загостренням конкурентної боротьби між освітніми закладами на ринку освітніх послуг. Фахова підготовка сучасних конкурентоспроможних менеджерів має враховувати зміни сучасного суспільства, які пов'язані з появою нової економічної системи – економіки знань. У цій системі одне з провідних місць посідає вища професійна освіта. При цьому, процес розвитку нової економіки призводить до змін у системі взаємодії «держава-бізнес-суспільство» в ціннісних орієнтаціях і потребах особистості. Винятковий інтерес, на нашу думку, викликають трансформаційні процеси саме в освіті, оскільки це та сфера нової економіки, де формується носій знань, а саме кваліфікований менеджер.

Особливої актуальності набуває завдання підготовки кадрів особливо нової формації в галузі менеджменту. Разом з тим, питанням фахової підготовки сучасних управлінців присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників та науковців, а саме: М.Армстронг, Г.Балл, І.Бех, П.Друкер, Т.Бурлаєнко, В.Демчук, О.Романовський, В.Калінін, О.Кучай та багато інших.

Запорукою якісної та успішної професійної підготовки управлінця галузі освіти є раціональна та ефективна організація навчально-виховного процесу у вищій школі. Такий процес передбачає потенційний рух від пізнання до самопізнання, самовдосконалення, а також креативного підходу до діяльності.

Мета статті полягає в дослідженні та визначенні можливостей застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці менеджерів галузі освіти.

В умовах сучасного суспільного розвитку в системі освітнього середовища України здійснюються різноманітні наукові дослідження відповідних питань сфери професійної підготовки менеджерів, а також

розроблення методологічних основ компетентнісного підходу до підготовки менеджерів закладів освіти. В основу компетентнісного підходу покладено ідею формування особистості. Така особистість володіє не лише життєво важливими та необхідними знаннями, а й високими моральними якостями, відповідною культурою мислення та здатна діяти адекватно ситуації та вимог в різних сферах життєдіяльності, застосовувати власний досвід, а також брати на себе відповідну відповідальність.

І.Д. Бех визначає сутність та значення компетентнісного підходу в освіті як такого, що «повинен забезпечувати несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше на суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності» [3, с. 6].

Проведені дослідження показали, що компетентнісний підхід переорієнтовує процес освіти на отримання відповідного результату в діяльнісному аспекті. Такий підхід забезпечує спроможність менеджера освітнього процесу відповідати новим запитам ринку, розвиває особистісний потенціал фахівця для практичного розв'язання життєвих проблем і пошуку власного «Я» у професійній сфері та соціальній структурі.

Вагомими та визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є такі категорії як «компетенція» та «компетентність». Ці категорії в педагогічній науці досить вагомо розробляються й різнобічно розглядаються, проте, сьогодні не мають однозначного змісту та визначення. Так, поняття «*compete*» латино-російський словник трактує як відповідати, бути здатним, годящим, а поняття «*competentia*» – як відповідність, узгодженість [10].

Словник іншомовних слів розглядає компетентність як обізнаність, поінформованість, авторитетність; а компетенцію як коло повноважень будь-якої організації або особи; коло питань, з яких ця особа має певні знання, досвід, повноваження [12, с. 282]. Відповідно до тлумачення Великого словника сучасної української мови, «компетентний» – це той, хто має достатній рівень знань в якій-небудь галузі; кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий [5, с. 445].

Так само, категорія «компетентності» також являє собою динамічне поєднання знань, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Водночас, професійну компетентність характеризують як:

- здатність мобілізувати персональні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, зусиль необхідних для ефективного вирішення професійних завдань у типових та нестандартних ситуаціях;

- інтегральну якість особистості, що забезпечує здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального й життєвого досвіду, цінностей і схильностей. Розуміючи «здатність» у цьому випадку не як «схильність», а як «уміння». «Здатний» тобто «Уміє робити» [2].

У наведених визначеннях поняття «компетенція» є змістовою основою, тобто знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа має бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідно до установлених правил, законів, статуту. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою. У даних тлумаченнях явно відображено когнітивний і регулятивний аспекти даного поняття.

У поданих вище тлумаченнях простежується зв'язок понять «компетентність» і «компетенція». Так, «компетенція» виступає мірилом, запорукою успішного виконання діяльності. Вона делегує людині повноваження на ефективне вирішення якого-небудь питання. А «компетентність» – привласнена людиною компетенція, яка тепер виступає характеристикою її особистісних властивостей і забезпечує здатність саме цієї людини розв'язувати проблеми в певній галузі.

На думку В.О. Калініна, «компетентність» має більш широке поняття, яке характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, а її формування відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [8, с. 8]. Натомість, М.С. Головань підкреслює, що ці поняття «знаходяться в різних площинах»: поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу [6, с. 230]. Хоч ці поняття розмежовані у визначенні, як зазначає О.В. Кучай, однак, сукупно вони відображають цілісність та інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини [9, с. 45].

Таким чином, «компетенція» розглядається як своєрідний норматив освітньої підготовки особистості, досягнення якого може свідчити про можливість особи успішно вирішувати проблеми, а «компетентність» – це оцінка досягнення, або недосягнення цієї норми, здатність особи діяти й виконувати поставлені завдання в певній діяльності за рахунок установлення зв'язку між ситуацією та власними освітніми та життєвими надбаннями. Іншими словами, «компетенція» є певним, наперед визначеним інструментарієм розв'язання проблем, а «компетентність» виражає ступінь ефективності володіння таким інструментарієм, який перевіряється в процесі практичної діяльності особистості.

Проведений аналіз показав, що менеджер закладу освіти – це особа, яка має спеціальну педагогічну підготовку, є фахівцем у галузі управління, здійснює моніторинг та маркетинг освітніх послуг, керує педагогічним, учнівським колективами й допоміжним персоналом закладу освіти відповідно до його мети, освітнього іміджу та соціально значущих педагогічних вимог. Менеджера освіти слід також розглядати як професіонала, здатного творчо мислити та здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, а також систематично розвиватися в ній як індивідуальність.

У сучасному трактуванні «зміст професійної підготовки фахівця» слід розглядати як систему взаємопов'язаних елементів, яка, володіючи внутрішньою цілісністю, виходить зі змістовної моделі його майбутньої діяльності, забезпечує неперервний професійно-особистісний розвиток і є, в свою – чергу, елементом більш широкої системи змісту неперервної освіти [4].

Дослідження та визначення змісту професійної підготовки менеджерів галузі освіти потребує системного аналізу нормативної бази, сучасних концепцій, закономірностей і принципів формування, вивчення змісту безпосередньої діяльності керівників навчальних закладів, їх функцій, системи компетентностей. Очевидним є той факт, що формування змісту освіти фахівця потрібно розглядати як цілісну, комплексну проблематику, розв'язання якої здійснювати на основі глибинних теоретичних та методологічних підходів. Водночас, професійна компетентність управлінців освітнього процесу є однією з важливих сучасних педагогічних питань. Висвітленню їх присвячені наукові дослідження великої кількості провідних учених різних галузей, таких як: педагогіки, психології, економіки, соціології, державного управління тощо.

За специфікою управлінської діяльності менеджер освіти – це керівник, який спрямовує власну діяльність та діяльність педагогічного колективу, а для цього в нього має бути розвинена організаторська компетентність [7].

У процесі дослідження було здійснено анкетування 16 менеджерів освіти, серед яких: директори та заступники директорів загальноосвітніх навчальних закладів освіти, а також 22 здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістр спеціальності 073 «Менеджмент», «Управління освітнім закладом».

Проведений аналіз результатів анкетування показав, що в більшості менеджерів освіти прослідковується стереотипність у вирішенні комунікативно-професійних та педагогічних ситуацій. Це визначає відсутність прагнення до професійного та особистісного вдосконалення, досягнення більш ефективних результатів у професійній діяльності. Водночас, професійно-педагогічна компетентність багатьох менеджерів освіти знаходиться на середньому рівні і складає майже 57% опитаних респондентів, на низькому рівні – 33% респондентів і високий рівень мають лише 10% опитаних респондентів.

Найбільші проблеми в діяльності керівників закладів освіти пов'язані із рівнем їхньої компетентності в галузі фінансово-економічної діяльності, стратегічного менеджменту, використання сучасних інновацій у професійній діяльності, тобто все те, що є змістом ефективної управлінської політики на рівні навчального закладу.

Слід також зазначити, що найбільш ефективними якостями менеджера освіти (див. рис. 1.) виявляються лідерські якості (53%), а також уміння, пов'язані із здійсненням соціально-психологічних функцій керівника (27%), уміння переконувати (10%), відповідальність за свої рішення (8%) та вміння створювати сприятливу обстановку (2%).



Рис. 1. Перелік найбільш ефективних якостей менеджера освіти за результатами опитування, %

Разом з тим, більшість опитаних респондентів відзначили вміння, необхідні для виконання специфічних функцій менеджера освіти, серед яких:

- чітко визначати мету та завдання освітньої діяльності;
- планувати, організувати та ефективно застосовувати мотиваційні чинники в професійній діяльності щодо досягнення поставлених цілей;
- раціонально здійснювати розподіл наявних ресурсів;
- постійно поліпшувати умови професійної діяльності підлеглих;
- підвищувати престиж освітнього закладу;
- систематично аналізувати та реагувати на освітні потреби на ринку освітніх послуг.

Менеджеру освіти важливо вміти організувати як себе, так і співробітників для різних видів діяльності, йому важливо розуміти, що в навчально-виховному процесі встановлюються не лише парні суб'єкт-суб'єктні відносини (менеджер-учитель, менеджер-учень), а й відносини між менеджером і організацією загалом. Такі відносини мають базуватися на співробітництві, дружніх стосунках і захопленні спільною діяльністю. Зокрема, вміння організувати людей, створити успішну та дружню спільноту і працювати з нею – це основа успіху навчально-виховної роботи, а також один із способів залучення людей до активної діяльності в умовах взаємодії в соціальних групах. Організація власної роботи передбачає вміння планувати та здійснювати ефективний процес самоконтролю. Для цього менеджеру галузі освіти необхідно володіти знаннями ефективної організації праці, які допоможуть раціонально спланувати управлінську діяльність [7].

Дослідження показали, що організаторські вміння менеджера галузі освіти забезпечують:

- організацію й управління людьми, стимулювання їх розвитку;
- професійно доцільну діяльність педагогічного колективу;
- надання допомоги громадським організаціям у співробітництві з навчальним закладом;
- організацію спільної роботи з батьками у вихованні дітей [7, с. 259].

В.Є. Берека виділяє принципи підготовки майбутніх менеджерів освіти серед яких:

- науковості, системності й послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, розвиваючого навчання, практичної спрямованості;
- єдності свідомості й поведінки;
- наступності й систематичності;
- єдності педагогічних вимог комплексного підходу;
- ціннісного підходу;
- виховання в колективі позитивної мотивації, позитивного наслідування, практичної спрямованості [1, с.113].

До специфічних принципів В.Є. Берека відносить наступні принципи: принципи цілісності, неперервності, інтегративності, міждисциплінарності, добровільності й доступності, варіативності; практичної спрямованості; спрямованості на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання і виховання, змісту і завдань професійної підготовки менеджерів освіти [1].

Аналіз свідчить, що серед сучасних засобів та методів навчання майбутніх менеджерів освітнього процесу науковці виділяють ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги для набуття нових якостей та вмінь (coaching), мозковий штурм (brainstorming), ігри на згуртування колективу (team building), моделювання нестандартних, конфліктних і критичних ситуацій тощо. Усі ці новітні методи навчання можуть бути використані як для студентів у процесі навчання, так і для вже працюючого персоналу.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що зміст професійної підготовки менеджерів галузі освіти на основі компетентнісного підходу слід розглядати як складну, специфічну та багаторівневу систему елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якої необхідне для успішного управління навчальним закладом. Це той кінцевий результат, рівень і досягнення, які виражаються в категоріях знань, умінь, навичок, особистісних якостей, оволодіння якими забезпечує ефективну професійну діяльність майбутніх управлінців. Сучасному суспільству потрібен компетентний, ерудований керівник системи освіти, готовий до самовдосконалення, дослідницької роботи і власного професійного становлення. Однак сучасні суспільні умови вимагають професійних підходів до вирішення управлінських питань у галузі освіти, що ускладнюються у зв'язку зі зміною педагогічних цілей.

Література

1. Берека В.Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д. пед. н.: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.Є. Берека – Київ, 2008. – 450 с.

2. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. II. (Измерение качества процесса обучения) / В. П. Беспалько. – М. : Знание, 1971. – 72 с.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1–2 (17–18). – С. 5–7.
4. Бурлаєнко Т.І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу / Т.І.Бурлаєнко. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://tme.umo.edu.ua/>
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.
6. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8. – С. 224-233.
7. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту / В.С. Демчук. – К. : Ленвіт, 2007. – 263 с.
8. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В.О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
9. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.
10. Латинско русский словарь / ред.. И.Х. Дворецкий. – М.:Русский язык, 1976. – 720 с.
11. Романовський О.О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України: Монографія / О.О.Романовський. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 416 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.

References

1. Bereka V.Ye. Teoretychni i metodychni osnovy fakhovoi pidgotovky mahistriv z menedzhmentu osvity: dys. ... d. ped. n.: spets. 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity" / V.Ye. Bereka – Kyiv, 2008. – 450 s.
2. Bespal'ko V. P. Jelementy teorii upravlenija processom obuchenija. Ch.II. (Izmerenie kachestva processa obuchenija) / V. P. Bespal'ko. – М. : Znanie, 1971. – 72 s.
3. Bekh I. D. Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnogo pidkходу u pedahohitsi / I. D. Bekh // Vykhovannia i kultura. – 2009. – #1–2 (17–18). – S. 5–7.
4. Burlaienko T.I. Zmist i struktura ekonomichnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv osvity yak neobkhidna vymoha chasu / T.I.Burlaienko. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu:<http://tme.umo.edu.ua/>
5. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V.T. Busel. – К.: Irpin: VTF "Perun", 2002. – 1440 s.
6. Holovan M.S. Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat / M.S. Holovan // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2011. – #8. – S. 224-233.
7. Demchuk V.S. Osnovy osvitnoho menedzhmentu / V.S. Demchuk. – К. : Lenvit, 2007. – 263 s.
8. Kalinin V.O. Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur: avtoref. dys.. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 "Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity" / V.O. Kalinin. – Zhytomyr, 2005. – 20 s.
9. Kuchai O.V. Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehratsiinoi suti rezultatu osvity / O.V. Kuchai // Ridna shkola. – 2009. – #11. – S. 44-48.
10. Latinsko russkij slovar' / red.. I.H. Dvoreckij. – М.:Russkij jazik, 1976. – 720 s.
11. Romanovskiy O.O. Shliakhy vprovadzhenia innovatsii, pidpriemnytstva ta pidpriemnytskoi osvity v systemi natsionalnoi osvity Ukrainy: Monohrafiia / O.O.Romanovskiy. – Vinnytsia : Nova knyha, 2010. – 416 s.
12. Slovnyk inshomovnykh sliv / uklad.: S.M. Morozov, L.M. Shkaraputa. – К.: Naukova dumka, 2000. – 680 s.

УДК 371.27

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-114-118

ВНЕСОК С. РУСОВОЇ В ПОРІВНЯЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Марчук О. О., orcid.org/0000-0002-2922-285X

У статті проаналізовано внесок відомої української просвітительки та громадської діячки С. Русової в порівняльну педагогіку початку XX століття. Автором детально охарактеризовано книгу «Позашкільна освіта, засоби її проведення» (1918 р.). Проаналізовано основні постулати української дослідниці щодо становлення позашкільної освіти в Англії, Франції, Данії, Фінляндії та інших країнах Європи. Зазначено, що значний внесок у справу ліквідації неписьменності сільського населення зробили «народні університети». Представлено шляхи вдосконалення сучасної освіти із врахуванням педагогічного доробку вчених кінця XIX – початку XX століття.

Ключові слова: педагогіка, порівняльний аналіз, позашкільна освіта, виховання.

THE CONTRIBUTION OF S. RUSOVA TO THE COMPARATIVE PEDAGOGY AT THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY

Marchuk O. A.

The author of the article analyzes the contribution of the famous Ukrainian educator and public figure S. Rusova to the comparative pedagogy of the early XX th century. The necessity to study the best practices in the education and upbringing of children and youth is defined in the "Concept of national-patriotic education of children and youth" of Ukraine.

The author describes in detail the book «Extracurricular education, the means of its implementation» (1918). The main postulates of the Ukrainian researcher on the formation of out-of-school education in England, France, Denmark, Finland and other European countries are described. Scientist S. Rusova also singled out the positive and negative aspects of extracurricular education in England, France, Finland and other foreign countries. It is noted that the significant contribution to the education of the rural population was made by «public universities». S. Rusova also analyzed the extracurricular educational work which was carried out by the English teachers at the beginning of the XX-th century under the guidance of pastor D. Lidget. Because of her scientific work the public of Ukraine at that time learned about the peculiarities of the functioning of out-of-school educational institutions in foreign countries. The positive feacher is the next: S. Rusova did not only described the forms, methods and techniques of teaching at the time but she also provided the recommendations of their implementation in Ukrainian schools and out-of-school educational and cultural institutions. The analysis of her works about the comparative pedagogy shows that the Ukrainian scientists were good specialists in the world educational arena at the beginning of the XX-th century. According to the pedagogical achievements of foreign scientists at the beginning of the XX-th century the ways of modern education improvement are presented in the article.

Keywords: pedagogy, comparative analysis, out-of-school education, upbringing.

В останні роки спостерігаємо особливу зацікавленість українських науковців та вчителів до зарубіжних педагогічних студій, оскільки здійснюється процес імплементації педагогічного досвіду в практику закладів освіти сьогодення. Необхідність вивчення кращого досвіду щодо навчання та виховання дітей та молоді визначено у «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2015 р.). де зазначено, що «важливим завданням є розгляд порівняльно-історичних відомостей про переривання державності в інших європейських країнах, які сьогодні представлені потужними європейськими націями» [1]. Тенденція вивчати педагогічні здобутки зарубіжних вчителів для українців не є новою, адже на початку XX століття, коли в Україні відбувалися державотворчі процеси, тогочасні вчені активно пропагували надбання вчителів Англії, Німеччини, США. Серед них була голова Всеукраїнської учительської спілки та департаменту дошкільної та позашкільної освіти міністерства освіти С. Русова, яка підготувала цикл лекцій про особливості позашкільної освіти в країнах Європи.

Необхідність вивчення передового педагогічного досвіду розвинених країн зумовлена також затвердженням Концепції «Нова Українська школа», яка передбачає зміну форми, прийомів та методів навчання в закладах освіти, що спрямовані на «виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» [6]

Педагогічну діяльність і науковий доробок С. Русової вивчали багато українських науковців. Зокрема, у дослідженні «Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922-1940 рр.)» О. Джус здійснено аналіз науково-педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності і теоретичного доробку С. Русової 1922-1940 рр. Авторкою пояснено, що С. Русовою здійснювалася широка «популяризаторська праця, що, з одного боку, сприяла ширенню досягнень національної системи освіти, доведенню до світової громадськості її проблем і потреб, а з іншого, – збагачувала українську педагогічну думку прогресивними ідеями зарубіжних наукових надбань, стимулюючи нові пошуки в галузі національної освіти й виховання» [3, с. 15]. У науковій розвідці О. Пшеврацької досліджено психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання, що представлені у працях С. Ф. Русової [7]. Цікаво та змістовною є дослідження Г. Груць про внесок теоретика дошкільної освіти в просвітницький рух України кінця XIX – початку XX ст. [2]. Аналізуючи внесок С. Русової в світову педагогіку науковець Н. П. Дічек зазначила, «Зважаючи на сімейні традиції, засади вільного виховання, яких дотримувалися у родині Ліндофорсів, можна з певністю говорити про закладений у неї змалку потяг до прогресивної західної культури. Висока освіченість Софії Федорівни, вільне володіння французькою, німецькою, англійською мовами давали їй змогу вивчати стан освіти у Німеччині, Франції, Бельгії, США і т.д.» [4].

Мета статті – проаналізувати внесок С. Русової в порівняльну педагогіку початку XX століття та представити шляхи вдосконалення сучасної освіти із врахуванням педагогічного доробку вчених кінця XIX – початку XX століття.

Однією із найвідоміших постатей в історії педагогіки початку XX століття була теоретик дошкільної освіти, голова Всеукраїнської учительської спілки та департаменту дошкільної та позашкільної освіти міністерства освіти С. Русова, погляди якої мали великий вплив на функціонування тодішніх закладів дошкільної та середньої освіти. Аналіз її праць засвідчує, що вчена піднімала питання не лише щодо розбудови національної системи освіти, а й цікавилася кращими надбаннями в галузі педагогіки, що були представлені зарубіжними педагогами. Прикладом цього є її статті «Народня початкова школа в Бельгії» [9], «Песталоцці-Фребелевський будинок у Берліні» [10], «Нова школа: Республіка молоді в Америці» [11], «Французькі літні колонії для школярів» [13]. Авторка С. Русова не лише описувала функціонування закладів освіти в за кордоном, її також цікавив розвиток української освіти в зарубіжних країнах. Прикладом цього є її стаття «Український „Дитячий Притулок” в Чехословацькій Республіці» [12].

У книзі «Позашкільна освіта, засоби її проведення» (1918 р.) науковець детально проаналізувала не лише специфіку позашкільної освіти в Україні, а й в країнах Західної Європи. Досліджуючи освіту в Німеччині на початку XX ст., С. Русова пояснила, що «позашкільна освіта майже цілком влилася в форму додаткових шкіл, до яких обов'язково ходить молодь, яка не має змоги пройти повний курс єдиної школи від початкової до вищої» [8, с. 26]. В своєму дослідженні відомо просвітителька пояснила, що позашкільна освіта в додаткових школах Північної Америки та Англії була безкоштовною і мала різноманітні форми проведення. Особливою популярністю користувалися народні університети та громадські бібліотеки, в яких, окрім читань, проводили виховні заходи на різноманітну тематику.

Позитивним аспектом видання є те, що авторка описала здійснення позашкільної освіти в Англії. С. Русова зазначила, що після закінчення початкової школи англійські школярі могли продовжити навчання у середніх технічних школах, а ті, що не вступили до останніх, мали змогу відвідувати вечірні школи. У дослідженні «Позашкільна освіта, засоби її проведення» написано, що кількість вечірніх шкіл в Англії у зазначених період в міській місцевості була задовільною, однак у селах їх бракувало. Це послужило причиною того, що англійський уряд розпочав реформи і, як наслідок вечірні школи поділили на два типи: «школи з додатковим курсом, де проходять науки початкової школи, щоб їх повторити, і школи з нормальним загальним курсом» [8, с. 27]. В другому типі шкіл діяли такі відділення: а) гуманітарний; б) комерційний; в) мистецький; г) відділи точних і технічних наук; д) відділ господарства та ремесел; д) відділ фізичного виховання.

С. Русова виокремила позитивні та негативні аспекти позашкільної освіти Англії в кінці XIX – на початку XX ст. Позитивною рисою тогочасної освіти, окрім запровадження системи вечірніх шкіл, вона вважала, належне фінансування позашкільних установ та той факт, що «міністерства дають субсидії на кожного учня старшого 14 років» [8, с. 27]. Водночас авторкою виокремлено негативні тенденції, що спостерігалися в роботі позашкільних установ, зокрема, в діяльності вечірніх шкіл (рис. 1.). Проаналізувавши причини їх виникнення, авторка рекомендувала при формуванні класів у вечірніх школах звертати увагу на їх наповнюваність, на необхідність належного відпочинку робітничої молоді, розподілу класів відповідно до рівня попередньої навчальної підготовки учнів, вироблення стандартів та строгих правил щодо вступу учнів на навчання.

На думку С. Русової, вечірні школи Англії доцільно було включити в систему загальної освіти і навчання в них здійснювати із урахуванням виробленої системи національного виховання молодого покоління.

У своїй книзі авторка висунула тезу про те, що необхідно підтримувати талановиту молодь і сприяти її вступу в університети. На її думку, «економічна вартість одного промислового генія може покрити з верхом витрати цілого міста на освіту дітей і підніме продуктивні сили країни вище, ніж праця сотень тисяч звичайних робітників» [8, с. 27].

Вагомим здобутком С. Русової в порівняльну педагогіку початку ХХ ст. є її дослідження про навчання дітей та молоді в «політехніках» Лондона. Як пояснила авторка, політехніки – це особливі позашкільні інституції Англії, де навчалася молодь віком від 12 років. Відвідуючи подібні заклади, молоді люди отримували знання і з гуманітарних, і природничих наук та опановували певні ремесла. Позитивним у роботі «політехнік» було те, що їх відвідували робітники та селяни. Окрім освітніх послуг, здобувачі освіти мали змогу привести себе в порядок та поїсти: «Робітники можуть сюди приходити просто з роботи з фабрики, тут є ванни і умивальні, де можна й вимитися як слід і обчистити своє вбрання. Пообідати, закусити в буфетах» [8, с. 29]. Відвідувачі «політехнік» мали змогу поїхати на екскурсії, відвідати лекції відомих науковців, побувати на виставках, долучитися до культурного життя громади.



Рис. 1. Негативні риси та прорахунки діяльності вечірніх шкіл в Англії на початку ХХ ст., виокремлені С. Русовою

С. Русова дала схвальну оцінку діяльності викладачів Коледжу імені філософа-естетика Д. Рескіна, що з 1899 р. функціонував в Оксфорді. Авторка детально пояснила, які курси викладали в коледжі (історія, соціологія, політична історія Англії, історія промисловості, психологія і т. д.). До навчання в цій установі допускали хлопців та дівчат, які досягли 20-річного віку. Оксфордський коледж був відомий далеко за межами Оксфорда. Освітній процес здійснювали також в дистанційній формі: слухачам надсилали завдання, які здобувачі освіти повинні були давати лекторам-тьюторам не перевірку. Загалом, як зазначила С. Русова, у 1913 р. у Коледжі імені Д. Рескіна функціонувало 20 філій, де навчалася 700 студентів.

Окрім Коледжу імені Д. Рескіна, у науковій розвідці С. Русової охарактеризовано діяльність «університетських селищ». Дослідниця пояснила, що серед англійської інтелігенції початку ХХ ст. набрала популярності тенденція поширювати освіту серед селян. Випускники тодішніх університетів облаштовували спеціальні гуртки та клуби, на яких ознайомлювали селян із досягненнями тогочасної науки та техніки. Українська вчена порівнювала англійський просвітницький рух із вітчизняним рухом хлопоманів: «Се був рух, подібний до того народницького настрою, коли хлопоманство, яке панувало в 60-х і 70-х роках минулого століття, заклало початок нашої популярної літератури, нашої етнографії» [8, с. 31]. Основний акцент у роботі «університетських селищ» робили на моральному вихованні. Серед слухачів подібних позашкільних установ освіти були і робітники, і прислуга, і прикажчики. Вони отримували знання з геології, історії, політичної економіки, вивчали іноземні мови, проводили досліди, виконували лабораторні роботи. Як свідчать історичні дані, кількість слухачів могла сягати 1500 чол. на день. В «університетських селищах» можна було отримати кваліфіковану юридичну допомогу. Їх викладачі проводили виховні заходи, влаштовували читальні та бібліотеки, книжковий фонд яких становив близько 10 000 примірників. Значною

заслугою засновників «університетських селищ» було здійснення інклюзивної освіти: завдяки їх старанням було утворено школу для дітей-калік.

У роботах С. Русової також проаналізовано позашкільну просвітницьку роботу, яка здійснювалася англійською інтелігенцією під керівництвом пастора Д. Ліджета. Авторкою пояснено, що у Лондоні утворили культурно-освітній осередок «Гільдія Ігор», в якому навчали дітей та прищеплювали їм морально-християнські чесноти, а доросле населення знайомили із державотворчими процесами в Англії. Як підсумок, українська дослідниця пояснила, що позашкільні установи відіграли важливу роль у справі ліквідації неписьменності та пропагуванні ціннісних орієнтацій серед англійського населення: «Скрізь, де не заводилися сі селища інтелігентної молоді, вони давали дуже гарні наслідки своїм впливом на виховання людей, які до того часу загубили занедбані в розпусті й темряві» [8, с. 33].

Окрім проблем англійської системи освіти, С. Русова проаналізувала становлення шкільництва у Франції. На її думку, інтенсивний розвиток освіти в цій країні розпочався у 1870 р. після проголошення III Французької республіки, коли зусилля уряду були спрямовані на відкриття курсів та шкіл для дорослого населення. Як і у Англії, в Франції в кінці XIX – на початку XX ст. почали функціонувати «народні університети». Українська дослідниця дала позитивну оцінку діяльності Народного Університету в Парижі, при якому функціонувала бібліотека, діяли різноманітні товариства. Окрасою Паризького університету був Народний Замок, який знаходився у булонському лісі. Щороку в цій старовинній будівлі читали лекції, влітку влаштовували ігри для дітей на свіжому повітрі та проводили виховні заходи із дітьми та молоддю. У книзі «Позашкільна освіта» авторка описала систему позашкільних заходів, які проводили у сільській місцевості Франції в кінці XIX – на початку XX століття. Лекції склалися із трьох частин: на першій частині обговорювали питання, пов'язані із хліборобством, історією, географією, громадянською освітою, на другій – вчили писати заяви, листи, робити креслення та проекти, на третій – займалися співами чи літературним читанням.

Досліджуючи освіту різних країн, С. Русова давала їм порівняльну оцінку та рекомендувала впроваджувати їх кращі надбання в практику українських шкіл. Зокрема, вона зазначила: «Позашкільна освіта в Англії та Франції задовольняє потреби робітників по містах і фабриках. Для освіти селянства більше заходів робиться в скандинавських країнах Данії, Швеції, Фінляндії і їх зразок для нас дуже корисний» [8, с. 37]. Авторка пояснила, що данські сільські школи не лише дають людині знання, а й готують її до життя в суспільстві та, головне, до виконання громадянських обов'язків. Вчителі цих шкіл намагалися виховати в учнів «народний дух». Позитивною рисою була консолідація місцевої інтелігенції та державних чиновників навколо розбудови системи позашкільної освіти, створення розгалуженої мережі приватних закладів, які надавали освітні послуги і чоловікам і жінкам.

Вагомим є внесок С. Русової в фінську історію освіти. Вона пояснила, що середній вік учнів на початку XX ст. в позашкільних установах становив 22 роки, окрім загальноосвітніх предметів, учні вивчали гігієну, господарство, відвідували курси шиття, ткацтва та теслярства. За спостереженнями української дослідниці, вчителі звертали увагу на розвиток естетичного смаку молоді, відтак всі кімнати гуртожитків, в яких проживали слухачі курсів, були чистими та охайними. Цікавим був той факт, що на стінах висіли картини відомих тогочасних художників: «По стінах розвішані мистецькі твори фінських малярів, щоб їх постачати для всіх шкіл, у Гельсінгфорсі існує окреме товариство митців і педагогів» [8, с. 41]. Авторка також пояснила, що окремі народні школи в Фінляндії були платними, однак плата за навчання в них не була високою, і сільські жителі з великим бажанням посилали на навчання туди своїх синів та дочок, оскільки усвідомлювали важливість освіти. Науковець С. Русова рекомендувала перейняти досвід створення народних позашкільних установ в Фінляндії та утворити подібні заклади для селянської молоді в Україні: «Такі школи бажано завести у нас на Україні, де селянство само прагне знання і радо піде назустріч цій справі грошовою допомогою» [8, с. 41].

Дослідниця С. Русова проаналізувала також позашкільну освіту в Італії та Чехії. Вона звернула увагу, що в Італії на початку XX ст. розповсюдження набули курси вивчення англійської мови, що було пов'язано із великою кількістю трудових мігрантів в США. У наукових розвідках С. Русової пояснено, що перші народні університети в Чехії появились в 1897 р. завдяки старанням робітників, які зверталися із проханням до керівництва Паризького Народного Університету прочитати лекції для чеської громадськості. Наведені статистичні відомості свідчать, що в 1903-1904 р. в різних містах Чехії та Моравії було прочитано 95 лекцій, які відвідало 27 838 слухачів [8, с. 42]. Окремі відомості із наукових праць С. Русової можна почерпнути про позашкільні установи Сербії, де на початку XX ст. діяли «міські школи» для дорослого населення, курси для неграмотних, літні курси для молоді, по селах функціонувала невелика кількість недільних шкіл та додаткових закладів освіти. Богларська система позашкільної освіти досліджуваного періоду була презентована недільними та вечірніми курсами, вчителі яких об'єднувалися в різноманітні спілки, і, за зауваженнями С. Русової, допомагали молоді та «дорослій людності стати на шлях свідомості» [8, с. 43].

Даючи оцінку позашкільної освіти в різних країнах, С. Русова зазначила, що в той час в Україні найбільший внесок зробило львівське товариство «Просвіта», члени якого влаштовували українські школи, курси ремесел, хати-читальні, проводили літературно-музичні вечори, співпрацювали з просвітницькими організаціями національних меншин (особливо з чеським товариством «Matica Ceska») в справі поширення освіти.

Отже, українська дослідниця та політична діячка С. Русова зробила значний внесок розвиток світової порівняльної педагогіки. Завдяки її науковій роботі тогочасна громадськість України дізналася про особливості функціонування закладів позашкільної освіти в зарубіжних країнах. Позитивним є той факт, що вона не лише описувала тогочасні форми, методи та прийоми навчання, а й давала рекомендації щодо їх впровадження в українських школах та позашкільних освітньо-культурних установах. Аналіз праць із порівняльної педагогіки засвідчив про належне представлення плеяди українських науковців на світовій освітній арені початку ХХ ст.

Сьогодні актуальним є впровадження позитивного досвіду країн зарубіжжя, що представлені в дослідженнях С. Русової, за такими напрямками: а) розширення мережі культурно-освітніх установ, які задіяні в справі навчання та виховання молоді; б) підтримка з боку держави обдарованої молоді, особливо із сільської місцевості; в) залучення коштів меценатів та благодійних фондів для розвитку системи освітньо-культурних позашкільних установ; г) створення курсів, гуртків, клубів для молоді та дорослого населення, в яких навчають основ програмування, дизайну, основ психології, STEM-технологіям та іншим популярним напрямкам.

Література

1. Гонюкова Л. В. Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Софії Русової (1870-ті рр. – 1940 р.) : автореферат дис. ... канд. пед. наук: спец. 07.00.01 / Гонюкова Ліна Василівна / Київський національний університет імені Т. Шевченка. – Київ, 2000. – 20 с.
2. Груць Г. М. С. Русова і просвітительський рух в Україні: дис. ... кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.01/ Груць Галина Михайлівна. – Тернопіль, 1999. – 193 с.
3. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922-1940 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
4. Дічек Н.П. С. Русова і зарубіжна педагогіка / Н.П.Дічек. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310631.pdf>
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді, 2015 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (дата звернення 13.12.2020).
6. Нова українська школа URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.12.2020).
7. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання у працях С. Ф. Русової: автореферат дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Пшеврацька Олена Володимирівна. – К., 2002. – 20 с.
8. Русова С. Позашкільна освіта, засоби її проведення / С. Русова. – Київ, 1918. – 41 с.
9. Русова С. Народня початкова школа в Бельгії / С. Русова // Світло. – 1910. – Кн. 1 (сентябрь). – С. 29–36.
10. Русова С. Песталоці-Фребелевський будинок у Берліні/ С. Русова // Світло. – 1910. – Кн. 2 (октябрь). – С. 14–20.
11. Русова С. Республіка молоді в Америці / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7/8 (март – апріль). – С. 66–73.
12. Русова С. Український «Дитячий Притулок» в Чехословацькій Республіці/ С.Русова // Жін. доля.– 1928 – Ч.8.– С. 11.
13. Русова С. Французькі літні колонії для школярів / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 5 (январь). – С. 39–44.

References

1. Gonyukova L. V. Gromads'ko-polity'chna ta kul'turno-prosvitny'cz'ka diyal'nist' Sofiyi Rusovoyi (1870-ti rr. – 1940 r.) : avtoreferat dy's...kand. ped. nauk: specz. 07.00.01 / Gonyukova Lina Vasy'livna / Ky'yivs'ky'j nacional'ny'j universy'tet imeni T. Shevchenka. – Ky'yiv. 2000. – 20 s.
2. Grucz' G. M. S. Rusova i prosvity'tel's'ky'j rux v Ukrayini: dy's. ...kandy'data pedagogichny'x nauk: specz. 13.00.01/ Grucz' Galy'na My'xajlivna. – Ternopil', 1999. – 193 s.
3. Dzhus O. V. Tvorchya spadshhy'na Sofiyi Rusovoyi periodu emigraciyi (1922-1940 rr.) : avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 / Pry'karpats'ky'j universy'tet imeni Vasy'lya Stefany'ka. – Ivano-Frankivs'k, 2001. – 20 s.
4. Dichek N.P. S. Rusova i zarubizhna pedagogika. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310631.pdf>
5. Konceptiya nacional'no-patrioty'chnogo vy'xovannya ditej i molodi, 2015 r. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (data zvernennya 13.12.2020).
6. Nova Ukrayins'ka shkola URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (data zvernennya: 14.12.2020).
7. Pshevrac'ka O. V. Psy'xologo-pedagogichni zasady suspil'nogo doshkil'nogo vy'xovannya u pracy S. F. Rusovoyi: avtoreferat dy's...kand. ped. nauk: specz. 13.00.01 / Pshevrac'ka Olena Volody'my'rivna. – K., 2002. – 20 s.
8. Rusova S. Pozashkil'na osvita, zasoby' yiyi provedennya / S. Rusova. – Ky'yiv, 1918. – 41 s.
9. Rusova S. Narodnya pochatkova shkola v Bel'gii / S. Rusova // Svitlo. – 1910. – Кн. 1 (sentyabr'). – S. 29–36.
10. Rusova S. Pestaloci-Frebelevs'ky'j budy'nok u Berlini/ S. Rusova // Svitlo. – 1910. – Кн. 2 (oktyabr'). – S. 14–20.
11. Rusova S. Respublika molodi v Amery'ci / S. Rusova // Svitlo. – 1914. – Кн. 7/8 (mart – april'). – S. 66–73.
12. Rusova S. Ukrayins'ky'j «Dy'tyachy'j Pry'tulok» v Chexoslovacz'kij Respublici/ S.Rusova // Zhin. dolya.– 1928.– Ch.8.– S. 11.
13. Rusova S. Francuz'ki litni koloniyi dlya shkolyariv / S. Rusova // Svitlo. – 1914. – Кн. 5 (yanvar'). – S. 39–44.

РОЗВИТОК В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТОпушко Н. Р., orcid.org/0000-0002-3013-2675

Виховання підростаючого покоління має ґрунтуватися на етнокультурному відродженні та розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, які проживають в Україні, передбачає надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності. За своїми формами й методами воно спирається на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки. Реалізація цих завдань, можлива шляхом вивчення історичного досвіду, зокрема, в галузі освіти, на матеріалах краєзнавчих досліджень. Адже спадщина минулого — це багате джерело інформації, для виховання національної та патріотичної свідомості у підростаючого покоління. У статті проаналізовано історико-краєзнавчий аспект важливості навчально-методичної літератури в закладах освіти Поділля першої половини XIX ст., на формування у підростаючого покоління національної ідентичності; досліджено матеріальне забезпечення бібліотек та наочне наповнення навчального процесу в школах регіону. Цей матеріал подано як один із варіантів проведення позаурочної роботи у формі історико-краєзнавчого гуртка.

Ключові слова: національна ідентичність, заклад загальної середньої освіти, історико-краєзнавча робота, словник, граматика, хрестоматія, гімназія.

DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY IN STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: HISTORICAL AND LOCAL HISTORY ASPECT

Opushko N. R.

The upbringing of the younger generation should be based on the ethnocultural revival and development of both the Ukrainian people and other ethnic groups living in Ukraine, providing them with ample opportunities to learn about their history, traditions, customs, language, culture, national sense of national dignity. In its forms and methods, it is based on folk traditions, the best achievements of national and world pedagogy. Realization of these tasks is possible by studying historical experience, in particular, in the field of education, on materials of local lore researches. After all, the legacy of the past is a rich source of information for the education of national and patriotic consciousness in the younger generation. This article analyzes the historical and local lore aspect of the importance of educational and methodological literature in educational institutions of Podillya in the first half of the XIX century, for the formation of the younger generation of national identity; the material support of libraries and visual filling of educational process in schools of the region are investigated. This material is presented as one of the options for conducting extracurricular activities in the form of a historical and local lore circle.

Keywords: national identity, general secondary education institution, historical and local lore work, dictionary, grammar, textbook, gymnasium.

У складних політичних і соціально-економічних реаліях, в яких уже котрий рік живе наша країна, категорії «національна ідентичність» та «патріотизм» є досить актуальними в риторичній політичних лідерів, громадських діячів, волонтерів, освітян. В умовах зовнішньополітичної загрози в українському суспільстві сформувався цілком обґрунтований запит на формування та розвиток соціально значущих патріотичних якостей, національної самосвідомості і громадянської ідентичності у підростаючого покоління. Розвиток в учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) вказаних якостей є нині актуальним завданням, що сприятиме соціокультурній модернізації сучасного суспільства. Інший аспект практичної значущості цього процесу полягає у підвищенні якості освітнього процесу, якщо включати до нього історико-регіональний аспект проблеми.

Саме через призму вивчення історичного минулого та аналізу його результатів можна вдало реалізувати зазначені завдання. Спираючись на «Концепцію національно-патріотичного виховання в системі освіти України» (2019 р.), в якій зазначається, що «інтегруючою основою національної системи виховання є спільність історико-географічного походження, мови, культури і традицій, усвідомлення своєї приналежності до українського суспільства. Кожен з цих чинників визначає єдність поколінь сучасних, минулих і майбутніх, сприяє формуванню громадянина-патріота. Науково обґрунтоване, належним чином організоване виховання відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури» [6].

Проблема формування національно-культурної ідентичності школярів знайшла відображення у важливих державних документах в галузі освіти – Законах України «Про освіту» (2018 р.), «Про культуру»

(2020 р.), «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті» (2015 р.), Постанови Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Концепції українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах сучасних модернізаційних змін, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.

Виховання підростаючого покоління відповідає потребам етнокультурного відродження та розвитку як українського народу, так і представників інших нацменшин, які проживають в Україні, передбачає надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності та ідентичності. За своїми формами й методами воно спирається на кращі надбання освітньої практики, вітчизняної та світової педагогічної думки [13].

Реалізація цих завдань, на нашу думку, можлива також і завдяки вивченню історичного досвіду, зокрема, в галузі освіти, на матеріалах краєзнавчих досліджень, адже спадщина минулого — це багате джерело інформації, для виховання національної та патріотичної свідомості у підростаючого покоління.

Національну ідентичність досліджує широке коло зарубіжних і вітчизняних науковців. Серед представників зарубіжної наукової думки варто відзначити Е. Сміта, П. Алтера, М. Ігнат'єфа, Р. Брубекера, Дж. Скопфліна, Б. Йека, К. Нілсена, У. Кімліка, Т. Найгута, Дж. Джозефа; вітчизняної — О. Лановенка, О. Шевченка, В. Пироженка, В. Ліпкана та інших. Проблема виховання учнівської молоді була предметом наукового пошуку І. Беха, К. Журби, О. Докукіної, С. Федоренко, І. Шкільної; психолого-педагогічні аспекти формування національної ідентичності шкільної та студентської молоді розкрито у працях В. Борисова, Н. Богомоллова, Г. Ставицького, Д. Піонтковської, Н.Шугальова та ін.

Для більшості історико-педагогічних досліджень вагому роль відіграють архівні матеріали, першоджерела, свідчення сучасників. Не винятком є і наша наукова розвідка, що ґрунтується на фондах архівних матеріалів регіону.

Мета статті полягає в установленні особливостей розвитку в учнів закладів загальної середньої освіти національної ідентичності, враховуючи історико-краєзнавчий аспект.

Термін «національна ідентичність» на сторінках «Енциклопедії історії України» визначається як «широкий комплекс індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та історичних уявлень, який становить основу самоідентифікації окремих осіб та груп людей з певною *нацією* як самобутньою спільнотою, що має свою історичну територію, мову, історичну пам'ять, культуру, міфи, традиції, об'єкти поклоніння, *національну ідею*» [5].

Історико-краєзнавчий аспект розвитку національної ідентичності в учнів ЗЗСО полягає у доведенні до них інформації історичного розвитку всіх сфер життя регіону їхнього проживання, збагаченні їхніх пізнавальних можливостей. Реалізація цих завдань можлива не лише під час вивчення академічних годин, а й у позаурочний час: позаурочні виховні заходи, тематичні гуртки, проблемні групи тощо. Саме під час такого виду навчальної діяльності в учнів закладів вищої освіти (ЗВО) розвивається історична пам'ять, патріотична свідомість та національна ідентичність.

Як приклад такої діяльності, пропонуємо орієнтовний план засідання історико-краєзнавчого гуртка для учнів старших класів на тему «Проблема навчально-методичного забезпечення закладів освіти на Поділлі в першій половині ХІХ ст.».

Основний зміст проблеми викладено у такому формулюванні.

У першій половині ХІХ ст. для навчальних закладів Подільської губернії були визначені навчально-методична та допоміжна періодична література, що мала б повною мірою забезпечувати освітній процес. Для приходських училищ були затверджені Міністерством народної освіти книги, таблиці, карта Російської імперії та інші навчальні посібники. Кожен навчальний заклад, урахувавши свої фінансові можливості, комплектував власну бібліотеку, яка мала складатись з повчальних та інших «корисних» книг, які б відповідали інтересам усіх верств населення [4].

У гімназіях, відповідно до змісту навчальних програм та класів викладання велось за допомогою таких книг як: Коротка Священна Історія церкви, Старий та Новий заповіт, Скорочена Російська Граматика Востокова; Основи латинської мови за словником Белюстіна; Букварі німецької та французької мов (купувались за власний кошт у книгорозповсюджувачів); Керівництво до арифметики Ф.Буссе ч.1.; Загальна географія Зябловського [7, арк.12]. В учнівському користуванні були зошити: для вправ з російської та латинської граматики (по одному для кожної), з арифметики — 1 шт., для чистописання та малювання по 2 шт., загальний зошит для зауважень та вправ з усіх предметів під час уроків — 1 шт., а також обов'язково аркуш для промокання чорнила.

У другому класі методична база частково відповідала першому, лише додалися німецька граматика та Хрестоматія Гаке, Французька граматика Ломонда з Синтаксисом та Хрестоматією Летельє (купувалась за власний кошт) [7, арк. 13]. До набору зошитів додалися: зошит для вправ з німецької та французької мов — один для двох мов. Зошити для вправ та переписування уроків, які повинні були бути в «четвірку», тобто в

чотири лінії; для вокабулів (словників) у «восьмушку», а для чистописання та малювання просто чистий аркуш [7, арк. 12].

Латинська мова викладалась виключно на практичних заняттях, а посібниками для цього слугували книги Команського; вдосконалювали навик читання по хрестоматіях цього ж автора, а вправлялись у перекладах доводилось на «Євтропії» («Eutropius») [2, арк.14]. Перекладали тексти з російської мови на латину керуючись методичним рекомендаціями Белюстіна. З німецької мови повторювали етимологію за допомогою письмових та усних вправ на відмінки та відмінювання, особливо неправильних дієслів, усно перекладали з німецької на російську мову та навпаки, керуючись при цьому виданням «Leseü bungencues den Bücheru der heiligen Schrift desaltenun dneuen Testamentes» / «Читання Святого письма, Старого та Нового завітів» (St.Petersburg, 1826) [2, арк. 14].

Програма третього класу гімназій забезпечувалась такими посібниками, як: Розширений Катехізис, Розширена російська граматика Востокова, латинська граматика Бредера, Практичне керівництво до перекладів з російської мови на латинську Белюстіна в 2-х частинах, німецька граматика Гаке, коротка французька граматика Ломонда. Геометрію та алгебру вивчали за працями Погорільського, а також користувались підручниками з Загальної географії та Загальної історії (ч.1), автор яких, на жаль не відомий. Додались також два зошити для вправ з алгебри та геометрії, а також зошит з історії. Для перекладів з мов, які вивчаються на російську по одному зошиту та додатково вокабули (словники) [1, арк. 15].

У четвертому класі на заняттях латинської мови читали Корнелія Непота (Cornelius Nepos), Юлія Цезаря (Julius Caesar) та Федра (Phaedrus), проводовжували перекладати тексти, користуючись працями Блюстіна [1, арк. 14]. До методичного списку додалися Російська Хрестоматія Пелінського, частина 1 та його ж слов'янська граматика. При вивченні природничих наук користувались геометрією та алгеброю Белавеня, та «Географію Російської імперії з курсом загальної історії» (автор не відомий) [3, арк. 15].

У п'ятому класі латинь вивчали за оригінальними працями Цицерона (Sallustius), Енеїду Вергілія (Virgiliū Aeneis). З підручників новим була лише Логіка Кізеветпера, а до прописів додалися зошити для вивчення церковної історії та творів з російської мови, логіки та риторики і математичної географії [3, арк. 16]. У старших класах латину вивчали за творами: Цицерона «Молитви» (Ciceroni sorationes Selectae), Одами Горация з поясненнями у ліричному стилі, їх вивчали на пам'ять та декламували кращі оди з письмовим перекладом [3, арк. 17].

Отже, можемо стверджувати, що навчальна програма гімназій була звичайною, класичною для навчальних закладів такого типу, одразу впадає в поле зору дослідника той факт, що з описаної навчально-методичної літератури не виявлено жодної книги, українською мовою чи для вивчення української мови (як і не виявили такого предмету як українська мова чи література). Це пояснюється тим, що у досліджуваний період освіта була під контролем панівної імперії, Російської, якій належало Поділля в першій половині XIX ст.

Уряд тримав під контролем увесь зміст освіти та його методичне наповнення, регламентувався також перелік книг, що слугувати методичними рекомендаціями для учителів 1 і 2 класів, під пильним наглядом з боку урядовців були посібники для повітових та приходських училищ, а саме:

I. Для повітових училищ:

- російська граматика;
- арифметика в двох частинах;
- грецька скорочена граматика російською мовою;
- Священна історія;
- опис усіх частин світу (для уроків географії);
- розгорнутий Катехезис;
- латинська граматика.

II. Для приходських училищ:

- буквар церковний та світський зі скороченим Катехезисом;
- прописи російські;
- коротка російська граматика;
- арифметика 1 частина;
- часослов;
- псалтир [7, арк. 12].

До прикладу, в навчальному процесі Барської василіанської школи дозволялась як церковна, так і світська література, що видавалась в Київській, Почаївській, Учнівській та інших друкарнях. Ще в другій половині XVIII ст. барські василіани отримали від Едукаційної комісії, окрім будівлі школи, яка залишилась після єзуїтів, також і гарну бібліотеку, в якій нараховувалось 987 книг. Там були книги Священного письма

з коментарями, богословські, проповідницькі, а також світська література (математика, граматики, географія) [7, с. 239].

У Подільській гімназії учні мали змогу наочно вивчати природничі науки, адже при навчальному закладі була колекція мінералів, таких як: хризоберил, цирконат (цирконій), гранат звичайний, сапфір червоний, ставроліт, топаз, аметист звичайний та волокнистий, гірський кришталь, звичайний кварц, халцедон, базальт, мармур, магнітне залізо, олово та ін. [8, арк. 20]. Крім того гімназія у своєму розпорядженні мала колекцію таких речей, як: слонова кістка, нога морського рака, хвіст бобра, ніс морської риби, кедрова шишка, клик дикого кабана, панцир черепахи, роги лося та дикої кози [8, арк. 24].

Додатково гімназійна бібліотека була укомплектована:

- Критичними зауваженнями на історію кн. Щербатова. Творами генерал-майора Болтіна (1792 рік).
- Географічним словником Російської держави в 7 частинах (Москва, 1801-1809 рр.).
- Критичними розповідями про давні російські монети видані імператорською Академією наук (С.-Пб., 1807 р.).
- Систематичним оглядом літератури Росії за п'ятиріччя 1801-1806 рр.
- Детальною картою Російської імперії та найближчих володінь. Гравюри на 117 листах.
- Технологічний журнал, що видавався імператорською Академією наук.
- А.Максимович «Загальний навчальний атлас, для використання в гімназіях Російської імперії» [10, арк. 86].
- «Теорію загальних прав» (проф. Лодіє)
- Книгою християнина.
- Віршами християнина [10, арк. 118].
- Творами професора імператорського Віленського університету Ейхвальда [10, арк. 55].
- Творами «Засоби для вдосконалення бджільництва» [10, арк. 2].

Для повітових училищ замовлялись:

- Історія Російської держави від давніх часів. Твори: Кн. М. Щербатова в 7 томах.
- Критичні зауваження на історію кн. Щербатова. Твори генерал-майора Болтіна (1792 р.)
- Детальною картою Російської імперії та найближчих володінь. Твори та гравюри на 117 листах в футлярі [10, арк. 27].
- Технологічним журналом, що видавався імператорською Академією наук.

Для підсилення наукової значущості аналізованого матеріалу, варто використати архівні матеріали, як-от: «аналізуючи річні звіти міністра освіти ми, можемо визначити кількісну забезпеченість гімназійних бібліотек навчальними матеріалами, дані дослідження можемо переглянути в таблиці 1» [3].

Таблиця 1

Стан гімназійних бібліотек Подільської губернії з 1839-1849

Гімназія	Роки/кількість томів										
	1839	1840	1841	1842	1843	1844	1845	1846	1847	1848	1849
Кам'янець-Подільська	2335	2550	2937	3053	3,253	3,464	3,534	3,666	3,768	3,807	3,997
Вінницька	5709	5768	5829	6191	6,372	6,378	6,726	6,857	-	-	-
Немирівська	904	1320	1486	1866	2,065	2,268	2,371	2,453	2,513	2,545	2,607

Після викладу фактичного матеріалу учнів можна спрямувати на виокремлення відповідних висновків. З дослідженої інформації методичного забезпечення навчальних закладів Подільської губернії в першій половині XIX ст. можемо зробити такі висновки:

- навчально-методичне забезпечення шкіл Подільської губернії було на належному рівні, частина навчальної літератури забезпечувалась державою, а деякі підручники купувались за власний кошт учнями, проте це було поодиноким явищем, судячи з архівних матеріалів;
- зміст указаної літератури та періодики, якою були забезпечені гімназії та училища регіону не сприяв формуванню в молодого покоління Подільської губернії початку XIX ст. відчуття патріотизму, приналежності до української нації. Не сприяли формуванню національної ідентичності, а методичні праці, що видавались учителями гімназій Подільської губернії, вони мали загальнонауковий характер;
- політика імперського російського уряду проводилась на тотальне винищення у свідомості населення України загалом, та зокрема досліджуваної території Подільської губернії, відчуття національного та патріотично усвідомлення та становлення їх, як окремої самобутньої та незалежної нації, гальмувало розвиток української культури. Така ситуація була в першій половині XIX ст., за кілька десятків років до сумнозвісних антиукраїнських указів та циркулярів 60-х рр. XIX ст.

Завершувати засідання групи доцільно проблемними запитаннями, аби в учнів сформувалась почуття приналежності до досліджуваної території, суспільства, історичної пам'яті. Таким чином, у молодого покоління можливо сформувати почуття національної ідентичності, використовуючи матеріали історико-краєзнавчого напрямку в аудиторній та позааудиторній роботі в ЗЗСО.

Література

1. Акты об уплате денег за литературу // Государственный архив Винницкой области. — Ф.844. — оп.1. — спр.29. — арк. 9.
2. Годовые отчеты Министра народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1841. — т. 29. — ст.18; 1843. — т.37. — ст. 20; 1844. — т. 41. — ст.21; 1849. — т.61, — с.26.
3. Годовые отчеты Министра народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1843. — т.37; 1846. — т.50, — С.2; 1847. — т.56. — С.2.
4. Журнал входящих и исходящих писем (1810 г.) // Государственный архив Винницкой области. — Ф.844. — оп. 1. — спр. 11. — Арк.29.
5. Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. — К.: В-во "Наукова думка", 2005. — 672 с.: іл. — Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna (останній перегляд: 30.04.2021)
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді у системі освіти України. — Електронний ресурс. — Режим доступу: http://olenivkadp.at.ua/load/koncepcija_vikhovannja_ditej_ta_molodi/1-1-0-9.
7. Предписание и распоряжение попечителя Киевского ученого округа. Распределение учебных предметов в Камянец-Подольской гимназии / Государственный архив Хмельницької області. — Ф.67. — оп.1. спр. 698. — арк. 12.
8. Правила для приходських училищ Киевской, Волынской и Подольской губернии (8.11.1845 г., на 3 года) // Журнал Министерства народного просвещения. — 1846. — т.49.
9. Предписание правления Санктпетербургской духовной академии по Киевскому округу о составлении учебных планов на 1817 год, о снабжении учениками... // Государственный архив Хмельницької області. — Ф.64, оп.1. —спр1. — арк. 12.
10. Переписка с Подольским губернатором, попечителем Киевского учебного округа о введении в училищах отдельных предметов // Государственный архив Хмельницької області. — Ф.67. — оп.1. — спр.5. — акр.27.
11. Переписка с дирекцией Подольских школ о введении 5 класса в 4-х классные училища (1828 г.) // Государственный архив Винницкой области. — Ф.84. — оп 1. — спр. 134. — арк. 118.
12. Список минералов для Подольской гимназии // Государственный архив Винницкой области. — Ф.844. — оп.1. — спр.175. — акр20.
13. Опись книг библиотеки гимназии (1819 г.) // Государственный архив Винницкой области. — Ф.844. — оп.1. — спр. 52. — арк. 86.

References

1. Akty ob uplate deneg za literaturu // Derzhavnij arhiv Vinnic'koï oblasti. — F.844. — op.1. — spr.29. — ark. 9.
2. Godovye otchety Ministra narodnogo prosvshhenija // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvshhenija. — 1841. — t. 29. — st.18; 1843. — t.37. — st. 20; 1844. — t. 41. — st.21; 1849. — t.61, — s.26.
3. Godovye otchety Ministra narodnogo prosvshhenija // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvshhenija. — 1843. — t.37; 1846. — t.50, — S.2; 1847. — t.56. — S.2.
4. Zhurnal vhdjashhh i ishodjashhh pisem (1810 g.) // Derzhavnij arhiv Vinnic'koï oblasti. — F.844. — op. 1. — spr. 11. — Ark.29.
5. Entsyklopediia istorii Ukrainy: T. 3: E-Y / Redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. — K.: V-vo "Naukova dumka", 2005. — 672 s.: il. — Rezhym dostupu: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna (ostannii perehliad: 30.04.2021)
6. Kontseptsia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei ta molodi u systemi osvity Ukrainy. — Elektronnyi resurs. — Rezhym dostupu: http://olenivkadp.at.ua/load/koncepcija_vikhovannja_ditej_ta_molodi/1-1-0-9.
7. Predpisanie i rasporzazhenie popochitelja Kievskogo uchenogo okruga. Raspredelenie uchebnyh predmetov v Kamjanec-Podol'skoj gimnazii / Derzhavnij arhiv Hmel'nic'koï oblasti. — F.67. — op.1. spr. 698. — ark. 12.
8. Pravila dlja prihod's'kih uchilishh Kievskoj, Volynskoj i Podol'skoj gubernii (8.11.1845 g., na 3 goda) // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvshhenija. — 1846. — t.49.
9. Predpisanie pravlenija Sanktpeterburgskoj duhovnoj akademii po Kievskomu okrugu o sostavlenii uchebnyh planov na 1817 god, o snabzhenii uchenikami... // Derzhavnij arhiv Hmel'nic'koï oblasti. — F.64, op.1. —spr1. — ark. 12.
10. Perepiska s Podol'skim gubernatorom, popochitelem Kievskago uchebnogo okruga o vvedenii v uchilishhah otdel'nyh predmetov // Derzhavnij arhiv Hmel'nic'koï oblasti. — F.67. — op.1. — spr.5. — akr.27.
11. Perepiska s direkciej Podol'skih shkol o vvedenii 5 klassa v 4-h klassnye uchilishha (1828 g.) // Derzhavnij arhiv Vinnic'koï oblasti. — F.84. — op 1. — spr. 134. — ark. 118.
12. Spisok mineralov dlja Podol'skoj gimnazii // Derzhavnij arhiv Vinnic'koï oblasti. — F.844. — op.1. — spr.175. — akr20.
13. Opis' knig biblioteki gimnazii (1819 g.) // Derzhavnij arhiv Vinnic'koï oblasti. — F.844. — op.1. — spr. 52. — ark. 86.

УДК 372.894:93

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-124-131

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ

Холковська І. Л., orcid.org/0000-0002-2498-1902

Бережанська Н. А., orcid.org/0000-0003-4830-1729

У статті обґрунтовано періоди активізації педагогічної інноваційної діяльності: кінець XIX – початок XX століття; кінець п'ятдесятих – до початку сімдесятих років XX століття; середина вісімдесятих років XX століття; кінець вісімдесятих років XX століття до наших днів. Звертається увага на інноваційні підходи, що відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю методів навчання дітей на початку XX століття. Зазначено, що ґрунтування системи американської освіти на ідеях біхевіоризму зумовило те, що багато педагогічних коледжів у США зорієнтовані на імітацію й автоматизацію професійної поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається оволодіння набором визначених методів викладання, при цьому контроль якості здійснюється за допомогою стандартизованого тестування. Проаналізовано базові ідеї когнітивного конструктивізму, що вплинули на зміни в освітній парадигмі. Проаналізовано етапи виникнення освітніх технологій. Звертається увага на їх переваги та недоліки, необхідність професійної підготовки майбутніх учителів до їх впровадження. Розглянуто особливості педагогічної інноватики кінця п'ятдесятих – початку сімдесятих років XX століття: концепції гуманістичного виховання, активізації пізнавальної діяльності учнів, теорія поетапного формування розумових дій. Зазначено, що створення цих концепцій визначило свободу творчості педагогів у цей період часу і зумовило активізацію інноваційних процесів у практиці навчання і виховання, початок реформи, головним завданням якої було посилення практичної спрямованості навчання. Акцентовано увагу на сучасному етапі в системі освіти, характерними особливостями якого є управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, усвідомлене використання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, що сприяють розвитку особистості тих, хто навчається.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, педагогічна інноватика, історико-педагогічний аналіз, професійна підготовка, майбутні вчителі.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF INNOVATIVE ACTIVITY IN EDUCATION

Kholkovska I. L., Berezhanska N. A.

The article substantiates the periods of intensification of pedagogical innovative activity: the end of XIX – the beginning of XX century; the end of the fifties – to the beginning of the seventies of the XX century; the mid-eighties of the twentieth century; the end of the eighties of the twentieth century to the present day. The attention is paid to innovative approaches, which were characterized by a pronounced creative orientation and non-standard methods of teaching children in the early twentieth century. It is noted that basing the American education system on the ideas of behaviorism has led to the fact that many pedagogical colleges in the United States are focused on imitation and automation of professional behavior. As a result, the goal of pedagogical education in the United States remains to master a set of defined teaching methods, while quality control is carried out through standardized testing. The basic ideas of cognitive constructivism that have influenced the changes in the educational paradigm are analyzed: knowledge should be actively acquired by students, and learning is a process of active research. Emphasis is placed on the self-motivated essence of learning and the introduction of methods that require students to monitor their own educational trajectory. The stages of emergence of educational technologies are analyzed. Attention is paid to their advantages and disadvantages, the need for professional training of future teachers for their implementation. Peculiarities of pedagogical innovation of the late fifties – early seventies of the twentieth century are considered: the concept of humanistic education, activation of cognitive activity of students, the theory of gradual formation of mental actions. It is noted that the creation of these concepts determined the freedom of creativity of teachers in this period of time and led to the intensification of innovative processes in the practice of teaching and education, the beginning of the reform, the main task of which was to strengthen the practical orientation of learning. Emphasis is placed on the current stage in the education system, the characteristic features of which are the management of the whole pedagogical process on a scientific basis, understanding of its complexity, conscious use of mechanisms and patterns of pedagogical interaction that promote the personality of learners.

Keywords: innovative pedagogical activity, pedagogical innovation, historical and pedagogical analysis, professional training, future teachers.

Початок XXI століття в Україні став часом усвідомлення необхідності якісних змін у системі освіти, пошуків її нового змісту, форм, методів, технологій. У цей період було проведено багато серйозних наукових досліджень, розроблено програми розвитку освіти на державних і регіональних рівнях [20; 23; 36], здійснено низку практичних міжвідомчих заходів, спрямованих на вдосконалення засад освітнього процесу. У зв'язку з цим, в останні десятиліття істотно активізувалися дослідження в галузі педагогічної інноватики: ведуться

розробки нових моделей освітніх систем, змісту освітніх програм, педагогічних технологій [15; 22; 29; 54]. Разом з тим, деякі фундаментальні проблеми залишаються поки маловивченими, а практикою майже не затребуваними через їхню об'єктивну складність, водночас продовжують домінувати традиційні підходи до організації освітнього процесу, що зумовлює актуальність формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Мета статті: здійснити історико-педагогічний аналіз періодів активізації педагогічної інноваційної діяльності.

Історико-педагогічний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що розвиток інноваційної діяльності має перманентний характер: періоди підйому змінюються періодами низької інноваційної активності. Сплеск інноваційної діяльності спостерігався в такі періоди: кінець XIX – початок XX століття; кінець п'ятидесятих – до початку сімдесятих років XX століття; середина вісімдесятих років XX століття; кінець вісімдесятих років XX століття до наших днів [1].

Найбільш широкого масштабу інноваційні процеси в освіті досягли наприкінці XIX – початку XX століття у Німеччині, Сполучених Штатах Америки, Франції. Інноваційні підходи відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю методів навчання дітей.

У тридцятих роках XX століття у США розпочалася технологічна революція в освіті, що породила дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції та джерела розвитку освітньої технології. Найважливішою школою думок у педагогічній психології Сполучених Штатів на той час був біхевіоризм [50].

У межах біхевіоризму (Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. У педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє відображення у програмованому навчанні Б. Скіннера та системі «чіткого викладання» (precision teaching) О. Ліндслея [16].

Грунтування системи американської освіти на ідеях біхевіоризму зумовило те, що багато педагогічних коледжів у США досі зорієнтовані на імітацію й автоматизацію професійної поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається оволодіння набором визначених методів викладання, при цьому контроль якості здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, що проводиться органами державної влади та неурядовими організаціями [10]. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію та ліцензування вчителів, акредитацію закладів вищої освіти і програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях. Зокрема це стосується і педагогічної освіти.

Когнітивізм прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінантна парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку вчителя зробили Д. Меррілл (теорія компонентного віддзеркалення (component display theory – CDT)); Ч. Рейджлут (теорія елаборації (розробки) (elaboration theory)); Р. Ганьє, Л. Бріггс, У. Вейджер, Дж. Брунер (когнітивний конструктивізм (cognitive constructivism)); Р. Шанк (теорія скриптів (script theory)); Дж. Скандура (теорія структурного навчання (structural learning theory) [50; 62].

Базовою ідеєю когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами і співвідносяться з певними когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо [7].

Майбутні педагоги використовують ці фактори для впорядкування власного досвіду та вибору і трансформації нової інформації. Отже, знання активно набуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) факторами (винагорода і покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію наявних когнітивних структур успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [15]. Студенти повинні визнати обмеженість свого теперішнього знання та сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання і пропонують методи, що вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес у навчанні, з'ясувати труднощі, що виникають, та аналізувати особливості навчання [52].

Інші теорії та підходи, що мають етнічне чи релігійне підґрунття, які ми детально не розглядаємо, мали великий вплив на освітню діяльність в окремих регіонах світу: конфуціанські традиції в Південно-Східній Азії, ісламські концепції на Близькому Сході, педагогічна теорія гу в Гонконзі [53].

Термін «освітня технологія» з'явився в педагогіці порівняно недавно. Перший етап становлення освітніх технологій охоплює сорокові роки — середину п'ятидесятих років ХХ століття. Дослідники процесу впровадження педагогічних технологій А. Нісімчук, О. Падалка та О. Шпак зазначають, що у другій половині ХХ століття (другий період активізації педагогічної інноватики) поняття «технології» міцно ввійшло в суспільну свідомість і стало своєрідним регулятором наукового та практичного мислення. Регулятивний вплив цього важливого поняття полягає в тому, що воно спонукає знаходити підстави для результативної діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки та практичного досвіду, щоб будувати діяльність на інтенсивній основі, тобто максимально науковій (а не екстенсивній); приділяти більше уваги прогнозуванню діяльності, щоб запобігати її корекції в ході виконання [13].

За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, «освітня технологія» — комплексний, інтегрований процес, складовими якого виступають ідеї, засоби і способи організації діяльності, спрямованої на аналіз проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління, що охоплює всі аспекти засвоєння знань [49]. Трансформація терміну — від «технології в освіті» до «технології освіти» — відповідає зміні його змісту, що охоплює чотири етапи.

Перший з цих етапів пов'язаний з процесом впровадження в навчальних закладах технічних засобів запису і відтворення звуку та проєкції зображення [51]. Найбільший внесок у дослідження проблем застосування технічних засобів навчання в навчальному процесі зробили Ю. Бабанський, Є. Белкін, В. Беспалько, І. Дрига, Г. Коджаспірова.

Упровадження технічних засобів навчання (ТЗН) у навчальний процес, що багатьма дослідниками визначається як технологічна революція в освіті, почалося з розробки перших програм аудіовізуального навчання в 30-х роках у США.

У вітчизняній школі ці засоби з'являються в 40-х роках. Із середини 50-х років намічається технологічний підхід до їх використання, теоретичною базою якого стає ідея програмованого навчання. Розробляються аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальних цілей: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, лінгафонні кабінети, тренажери тощо [26].

У 70-тих роках відбувається теоретичне обґрунтування використання ТЗН у навчальному процесі й з'являються такі новітні засоби: відеоманітофони, карусельний кадрпроєктор, поліекран, електронна дошка тощо.

У 80-тих роках стали створюватися дисплейні класи, збільшилася кількість і якість педагогічних програмних засобів, з'явилися системи інтерактивного відео задля освітніх цілей. У 90-их роках в освітніх установах використовується мультимедійна апаратура й створюється VRML — мова моделювання віртуальної реальності [32].

Технічні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи. Їх упровадження, на думку Г. Коджаспірової і К. Петрова, сприяє:

- індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, індивідуально-типологічних особливостей засвоєння матеріалу, інтересів і потреб учнів;
- зміні характеру пізнавальної діяльності учнів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру;
- стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання;
- посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій;
- підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню;
- зміні форм і методів організації позанавчальної життєдіяльності вихованців та організації їхнього дозвілля [18; 22].

Технічні засоби навчання підвищують ефективність і продуктивність освітнього процесу тільки в тому випадку, якщо вони методично грамотно застосовуються, тобто педагог чітко уявляє і розуміє психологічні основи їхнього застосування [6; 15; 18].

Дослідник Ю. Єгорова вважає, що: «не зважаючи на широку сферу застосування й розмаїтість функцій, які виконують ТЗН, вони не можуть замінити викладача. Він завжди буде центральною фігурою педагогічного процесу. ТЗН не підмінюють, а розширюють його можливості. Вони — один із засобів навчання, педагогічний інструмент у руках викладача, яким він мусить уміти користуватися, спираючись на вихідні положення, що лежать в основі їх застосування» [17, с. 18]. Автор визначає такі особливості використання ТЗН:

а) застосування ТЗН має бути мотивованим та методично обґрунтованим. Використання будь-якого ТЗН можна вважати доцільним лише тоді, коли не може бути досягнута однакова педагогічна ефективність за допомогою інших, більш доступних засобів навчання;

б) у кожному конкретному випадку має бути визначена мета застосування, що може бути як загального характеру (інформаційно-пізнавальна або психолого-педагогічна), так і дидактичного (найближчі

дидактичні цілі навчання); функціональна визначеність вимагає чіткого виявлення функцій, що можуть виконувати ТЗН в тому або іншому випадку;

в) ТЗН мають органічно вписуватися в систему побудови навчального заняття, тому необхідно врахувати їх вплив на його структуру, методика викладання навчального матеріалу тощо; варто чітко визначити їх місце на занятті, продумати можливість органічного включення в діяльність як викладача, так і учнів;

г) епізодичне використання ТЗН, як правило, не дає потрібного результату, тому має бути розроблена цілісна система їхнього застосування [17].

Таким чином, технічні засоби навчання є невід'ємним і значним компонентом сучасної методичної системи й, відповідно, є одним із найважливіших елементів освітнього процесу.

Під час «сплеску» педагогічної інноватики, з кінця п'ятидесятих до початку сімдесятих років ХХ століття, були розроблені концепції гуманістичного виховання (І. Бех, В. Сухомлинський та інші), активізації пізнавальної діяльності учнів (М. Данілов, М. Скаткін, І. Лернер, М. Махмутов, Г. Щукіна та інші), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін).

Створення цих концепцій визначило свободу творчості педагогів у цей період часу і зумовило активізацію інноваційних процесів у практиці навчання і виховання, початок реформи, головним завданням якої було посилення практичної спрямованості навчання [33]. Це час створення основ нової дидактики В. Дьяченка, конкретизації концепції Л. Виготського двома науковими колективами під керівництвом Л. Занкова і Д. Ельконіна, В. Давидова (що зумовило початок оформлення теорії розвивального навчання) та апробації цих технологій у практиці освітнього процесу в школі.

Для третього періоду (сімдесяти роки ХХ століття) характерними є три особливості: насамперед, це активна підготовка професійних педагогів-технологів; технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розробку та застосування принципів оптимізації на основі найновіших досягнень науки і техніки.

Основою технології є системний підхід до організації інноваційного процесу, який передбачає цілісність всіх його складових, ієрархічну послідовність етапів, виявлення і взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов середовища, в якому реалізується інновація [27].

Принцип оптимізації навчання, автором і засновником якого є дидакт Ю. Бабанський, полягає в цілеспрямованому виборі змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу, що забезпечували б найкращий результат у навчанні. Проте оптимізація передбачає підвищення ефективності навчального процесу не будь-якими засобами, а найбільш доцільним, найбільш відповідним їх комплексом щодо конкретної ситуації [4]. Таким чином, педагог, спираючись на власну обгрунтовану методику роботи, витрачає мало часу на вирішення навчально-пізнавальних завдань, але отримує високий позитивний результат. Формула оптимізації надає вчителю можливість визначити реальну насиченість навчальних занять.

Основними правилами цього принципу, обгрунтованими Ю. Бабанським, є: комплексний підхід до визначення завдань навчання; конкретизація завдань навчання з урахуванням індивідуально-психічних особливостей учнів; чітке визначення змісту навчання шляхом виокремлення головного, міжпредметної координації та раціонального структурування навчального матеріалу; добір таких методів і дидактичних засобів, що дають змогу найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за визначений час; добір таких організаційних форм навчання, що дають змогу найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за визначений час; диференційований та індивідуальний підхід до учнів у дидактичному процесі; створення умов для ефективного вирішення поставлених дидактичних та інших завдань за визначений час; раціональне поєднання керування навчально-пізнавальною діяльністю і самоуправління учнів, оперативне регулювання і коригування перебігу дидактичного процесу; аналіз отриманих результатів навчання і витрат часу за критеріями оптимальності (максимально можливі в даній ситуації результати та відповідність витраченого часу чинним нормам) тощо [48].

Зміст інноваційних процесів в освіті четвертого періоду (від середини 80-х років) пов'язаний зі створенням комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, зростанням кількості та підвищенням якості педагогічних програмових засобів, використанням системи інтерактивних відеозасобів.

Початок комп'ютерної ери в системі шкільної освіти безпосередньо пов'язаний з появою перших персональних комп'ютерів (1975 рік). Це значно вплинуло на ідеологію комп'ютеризації освіти в нашій країні у 80-х роках.

Основною метою перших кроків експериментальної програми комп'ютерного навчального курсу було досягнення загальної комп'ютерної грамотності, тобто формування знань і практичних навичок роботи на комп'ютері [29].

Виникає потреба в обладнанні шкіл комп'ютерами, оскільки використання вчителями інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює покращення методів роботи, збільшення обсягу знань учнів завдяки впровадженню мультимедійних засобів.

Інновації, що впроваджувалися наприкінці ХХ століття, характеризувалися у значній мірі стихійністю, відсутністю повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Інновації цього роду не завжди були пов'язані з повнотою наукового обґрунтування, частіше відбувалися на емпіричній основі, під впливом ситуаційних потреб. Вдалий унікальний досвід педагогів-новаторів був практично неповторний, нікому з інших педагогів, які намагалися втілити його в практику шкільного життя, не вдалося досягти високих результатів у педагогічній діяльності. Водночас варто зазначити, що в цей період педагогічне співтовариство було захоплене хвилею творчості [7].

Необхідність організації масової підготовки вчительства до інноваційної діяльності найбільш активно в педагогічній літературі почали обговорювати наприкінці вісімдесятих років ХХ століття. Це, на наш погляд, пов'язано з тенденцією переходу від авторської педагогіки до оформлення суспільно-педагогічних рухів (асоціації педагогів, інноваційні комплекси «Нова школа», «Еврика»). Водночас, не зважаючи на наявність окремих праць інноваційної тематики [6; 7; 19; 28], дослідження специфіки інноваційної діяльності в галузі шкільної освіти, спектр проблем і напрямів її вивчення представлені у наукових публікаціях у незначній мірі, що, на жаль, відображало неготовність науковців до теоретичного осмислення практики.

Таким чином, вважаємо за необхідне зазначити, що інноваційна спрямованість в освіті проявляється найчастіше в переламні моменти розвитку суспільства. Крім того, будь-яка інноваційна освітня система розвивається в межах конкретного суспільства.

На сучасному етапі в системі освіти акцент зроблено на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, усвідомленому використанні механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, що сприяють розвитку особистості тих, хто навчається [15].

Управління інноваційними процесами здійснюється на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні закладів загальної середньої освіти. Спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати науковців до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами формує освітню політику, забезпечує нормативну базу для її реалізації. Основою нормативної бази інноваційної діяльності в освіті є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про науково-технічну інформацію», «Про наукову і науково-технічну експертизу» [8; 9; 18; 19; 20; 21; 22].

У державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються її перспективи. Колегія Міністерства освіти і науки України окреслила пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня в сфері освіти: інноваційні технології навчання; інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій; створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін; розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; розробка програмних засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних [12; 23].

На думку О. Савченко, на загальнодержавному рівні формуються дві доміанти управління інноваційними процесами: запровадження державних стандартів і особистісно-орієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має бути реалізовано поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційного процесу, з метою досягнення цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього і внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Одним з актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку в освіті є STEM-орієнтований підхід до навчання. Він поєднує в собі елементи проєктного та міждисциплінарного підходів, що наразі визначаються кращими вчителями в сучасному світі. Його основою є процес інтеграції природничих наук, технологій, математичних дисциплін та інженерної творчості. Всі ці галузі тісно пов'язані між собою на практиці, а тому їх вивчення у спільній площині дуже важливе [2].

Упровадження в освітній процес STEM-освіти дозволить учителям сформулювати в учнів найважливіші характеристики, що визначають компетентного учня, а саме: вміння побачити проблему; вміння побачити в явищі більше проблемних аспектів і зв'язків; уміння сформулювати дослідницьке запитання і шляхи його вирішення; гнучкість як уміння зрозуміти нові погляди і водночас стійкість у відстоюванні власної позиції; оригінальність, відхід від шаблону; здатність до перегруповування ідей та зв'язків; здатність до абстрагування або аналізу; здатність до конкретизації або синтезу; відчуття гармонії в організації ідей [2].

Застосування сучасних медійних та інформаційних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти сприяє всебічному розвитку учнів засобами інфо-медійної грамотності. Впровадження ІКТ-технологій на всіх етапах навчання, на уроках як математичного, природничого циклів, так і на заняттях гуманітарного циклу, заохочує учнів до розвитку інфо-медійної грамотності, що виступає в наш час основою для формування критичного сприйняття інформації, системного мислення, здатності логічно обґрунтовувати, аналізувати медіатексти, запропоновані ситуації, створює підґрунтя для прояву творчих, комунікативних здібностей [13].

Інфо-медійна грамотність допомагає учням завдяки використанню можливостей інформаційного поля (телебачення, радіо, інтернет тощо) краще розуміти навчальну інформацію, орієнтуватися у медіапросторі, свідомо спиратися на основні принципи функціонування різних засобів інформації [24].

Отже, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацювання практичних умінь і навичок, надає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, з якими майбутніх фахівців може приступати до професійної діяльності, вдосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азів професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці. У процесі навчальної гри відбувається включення студента в наукову модель теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю та умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу і формуванні професійної компетентності. Такі ігрові форми роботи, як, наприклад, Kahoot [12] можуть бути застосовані вчителями в освітньому процесі для перевірки знань учнів [3; 10]. Участь в іграх, створених за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці в учнівському колективі, підвищує рівень обізнаності в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання поставлених завдань.

Існує ще один вид сучасних медійних та інформаційних технологій в освітньому процесі – це віртуальні лабораторні роботи, які значно підвищують ефективність освітнього процесу і надають широкі можливості для формування та вдосконалення професійних навичок та інтуїції, а також розвивають творчі здібності обдарованих дітей [24].

Сучасні медійні та інформаційні технології дозволяють використовувати в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти можливості безпечного хмарного сервісу Microsoft Office 365. До переваг таких занять варто віднести легке налагодження спілкування з колегами та учнями, командну роботу в реальному часі та його ефективне заощадження, врахування індивідуальних потреб кожного учня за допомогою універсального набору інструментів, щоб обмінюватись інформацією та бути на зв'язку на уроках і в позаурочний час [4].

Отже, впровадження інноваційних підходів у діяльність закладів загальної середньої освіти зумовлює новітні форми організації занять, що приваблюють учнів своєю нестандартністю, оригінальністю, розширенням можливостей та перспектив. Інноваційність сьогодні є важливою характеристикою суспільства, яка забезпечує його конкурентоздатність. Завдяки інноваційному сценарію розвитку держави засобами освіти можна досягти ідеалів соціального благополуччя та процвітання [28]. Це свідчить про те, що освіта повинна підготувати випускників, що здатні створити суспільство майбутнього та мати здібності прогнозування. У таких умовах є важливим поповнення нового покоління педагогів, які спроможні до інноваційної діяльності та володіють методологічною культурою на високому рівні. Основу таких змін складає моделювання інноваційного контексту майбутньої професійної діяльності вчителів.

Література

1. Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ / О. М. Альошина // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Харків, 2012. – С. 67-82.
2. Блонский П. П. Очерк научной психологии: Избр. психол. произв. Москва / П. П. Блонский. – 1964. – 131 с.
3. Братошевська С. В. Реалізація STEM-освіти через проєктну діяльність / С. В. Братошевська. – Київ, 2020. – 30 с.
4. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / І. В. Гавриш. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 79 с.
5. Гончарова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Гончарова. – К., 2008. – 259 с.
6. Дзундза А. І. Систематизація ознак сучасних освітніх технологій / А. І. Дзундза // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – № 41. – С. 143–148.
7. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе / Ю. Н. Егорова. – Чебоксары, 2000. – 18 с.

8. Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз / О. О. Загребельна // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 63-67.
9. Зязюн І. А. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського / І. А. Зязюн. – К., 1980. – 23-35 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 1556-VII
11. Зинченко А.П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г.П. Щедровицкого) / А.П. Зинченко. – Тольятти, 2000. – 184 с.
12. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.
13. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва, 1998. – 304 с.
14. Криворучко М. В. Учителі-новатори – педагогічне джерело передового досвіду / М. В. Криворучко // Завучу. Усе для роботи. – 2011. – № 9/10. – С. 29-35.
15. Назарова Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова. – Москва, УРАО, 1998. – 204 с.
16. Нікіфоров П. О. Науковий вісник Чернівецького університету / П. О. Нікіфоров // Педагогіка та психологія. – 2011. – № 570. – С. 59-67.
17. Ніколаєва С. Ю., Гринюк Г. А., Олійник Г. І., Метьолкіна О. Б., Постнікова Н. К., Онищенко К. І., Щербак Л. П. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1997. – 95 с.
18. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх реалізації / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі. – Київ: Вища школа, – 2003. – 323 с.
19. Олійник В. О. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. О. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61–69.
20. Панченко О. В. Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової / О. В. Панченко. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – 252 с.
21. Прохорова М. П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: автореф. дисс. ...к.п.наук / Марія Петрівна Прохорова. – Нижний Новгород, 2004. – 23 с.
22. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23.12.1993 р. № 3792-XII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3792-12>
23. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
24. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
25. Про науково-технічну інформацію: Закон України від 25.06.1993 р. № 3322-XII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3322-12>
26. Рузаев Н. Н., Рузаева П. Е. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент знаний в высшей школе / Н. Н. Рузаев // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1 (29). – С. 56–60.
27. Скалій Л. І. Використання технологій у формуванні професійної комунікативної компетенції майбутніх учителів / Л. І. Скалій // Іноземні мови. – № 4. – 2003. – С. 5-9.
28. Старовойт О. В. Економіка знань у стратегії інноваційного розвитку освіти: автореф. дис...канд. філософ. наук: 09.00.10/ Олена Володимирівна Старовойт. – Київ, – 2010. – 18 с.
29. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. школа, 1978. – 263 с.
30. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. школа, 1971. – 208 с.
31. Сухомлинський В. А. Мудра влада колектива (методика виховання колектива) / В. А. Сухомлинський. – М.: Мол. гвардія, 1975. – 270 с.
32. Терминасова С. Г., Костюкова К. С., Павловская О. А. Английский для начинающих / С. Г. Терминасова. – Москва. – 2015. – 56 с.
33. Хоменко Л. Я. Педагогіка Френч у навчанні іноземної мови / Л. Я. Хоменко // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 19-20.
34. Шандрок С. І. Будуємо нову Україну / С. І. Шандрок // Збірник конференції. – Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2015. – 407 с.

References

1. Aloshyna O. M. Suchasni metody ta tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov u VNZ / O. M. Aloshyna // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity : zb. nauk. pr. – Kharkiv, 2012. – S. 67-82.
2. Blonskyi P. P. Ocherk nauchnoi psykhologyy: Yzbr. psykhol. proyev. Moskva / P. P. Blonskyi. – 1964. – 131 s.
3. Bratoshevska S. V. Realizatsiia STEM-osvity cherez proiektnu diialnist / S. V. Bratoshevska. – Kyiv, 2020. – 30 s.
4. Havrysh I. V. Formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti / I. V. Havrysh. – Kharkiv: KhONMIBO, 2005. – 79 s.
5. Honcharova O. A. Pedagogichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do innovatsiinoi diialnosti. – Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Olha Anatoliivna Honcharova. – K., 2008. – 259 s.
6. Dzungza A. I. Systematyzatsiia oznak suchasnykh osvitykh tekhnolohii / A. I. Dzungza // Pedagogika i psykhologhiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky. – 2007. – № 41. – S. 143–148.
7. Egorova Yu. N. Mul'timedia kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v obsheobrazovatel'noj shkole / Yu. N. Egorova. – Cheboksary, 2000. – 18 s.

8. Zahrebelna O. O. Doslidzhennia proiaviv intelektualnoi ta tvorchoi obdarovanosti: teoretychnyi analiz / O. O. Zahrebelna// Obdarovana dytyna. – 2008. – № 8. – S. 63-67.
9. Ziaziun I. A. Moralno-estetychni pohliady V. O. Sukhomlynskoho/ I. A. Ziaziun. – K., 1980. – 23-35 c.
10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. –2014. – № 1556-VII
11. Zynchenko A.P. Yhrovaia pedahohyka (systema pedahohycheskykh rabot Shkoly Н.Р. Shchedrovyt'skoho)/ A.P. Zynchenko. – Toliatty, 2000. – 184 s.
12. Kademiia M. Yu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: Navchalnyi posibnyk / M. Yu. Kademiia, I. Yu. Shakhina. – Vinnytsia: TOV «Planer», 2011. – 220 s.
13. Kostyuk H. S. Yzbrannyye psikhologhycheskye trudy / H. S. Kostyuk. – Moskva, 1998. – 304 s.
14. Kryvoruchko M. V. Uchyteli-novatory – pedahohichne dzherelo peredovoho dosvidu / M. V. Kryvoruchko // Zavuchu. Use dlia roboty. – 2011. – № 9/10. – S. 29-35.
15. Nazarova T. S. Sredstva obucheniya: tekhnolohyia sozdaniya y yspolzovaniya / T. S. Nazarova. – Moskva, URAO, 1998. – 204 s.
16. Nikiforov P. O. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu / P. O. Nikiforov // Pedahohika ta psikholohiia. – 2011. – № 570. – S. 59-67.
17. Nikolaieva S. Yu., Hryniuk H. A., Oliinyk H. I., Metolkina O. B., Postnikova N. K., Onyshchenko K. I., Shcherbak L. P. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnoho spilkuvannia / S. Yu Nikolaieva. – K.: Lenvit, 1997. – 95 s.
18. Oliinyk P. M. Peredovi pedahohichni tekhnolohii, dydaktychno-metodychni osoblyvosti ta mozhlyvosti yikh realizatsii / P. M. Oliinyk // Metod navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli. – Kyiv: Vyshcha shkola, – 2003. – 323 s.
19. Oliinyk V. O. Systema pedahohichnoi osvity ta pedahohichni innovatsii / V. O. Oliinyk // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. – 2001. – № 4. – S. 61–69.
20. Panchenko O. V. Pedahohichni idei Sofii Rusovoi u konteksti suchasnoi osvity: materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii, prysviachenoi 160-richchiiu vid dnia narodzhennia S. F. Rusovoi / O. V. Panchenko. – Chernihiv, Desna Polihraf, 2016. – 252 s.
21. Prokhorova M. P. Podhotovka pedahohov professyonalnogo obucheniya k ynnovatsyonnoi deiatelnosti v vuze: avtoref. dyss. .k.p.nauk / Mariia Petrivna Prokhorova. – Nyzhnyi Novhorod, 2004. – 23 s.
22. Pro avtorske pravo i sumizhni prava: Zakon Ukrainy vid 23.12.1993 r. № 3792-KhII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3792-12>
23. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
24. Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist: Zakon Ukrainy vid 26.11.2015 r. № 848-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
25. Pro naukovo-tekhnichnu informatsiiu: Zakon Ukrainy vid 25.06.1993 r. № 3322-KhII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3322-12>
26. Ruzaev N. N., Ruzaeva P. E. Menedzhment kachestva obrazovatelnykh uslug y menedzhment znanyi v vysshei shkole / N. N. Ruzaev // Unyversytetskoe upravlenye: prak- tyka y analiz. – 2004. – № 1 (29). – S. 56–60.
27. Skalii L. I. Vykorystannia tekhnolohii u formuvanni profesiinoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv / L. I. Skalii // Inozemni movy. – № 4. – 2003. – S. 5-9.
28. Starovoit O. V. Ekonomika znan u stratehii innovatsiinoho rozvytku osvity: avtoref. dys....kand. filosof. nauk: 09.00.10/ Olena Volodymyrivna Starovoit. – Kyiv, – 2010. – 18 s.
29. Sukhomlynskyi V. O. Batkivska pedahohika / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv: Rad. shkola, 1978. – 263 s.
30. Sukhomlynskyi V. O. Metodyka vykhovannia kolektyvu / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv : Rad. shkola, 1971.– 208 s.
31. Sukhomlynskyi V. A. Mudraia vlast kolektyva (metodyka vospytaniya kolektyva) / V. A. Sukhomlynskyi. – M.: Mol. hvardyia, 1975. – 270 s.
32. Termynasova S. H., Kostyukova K. S., Pavlovskaiia O. A. Anhlyiskyi dlia nachynaiushchykh / S. H. Termynasova. – Moskva. – 2015. – 56 s.
33. Khomenko L. Ya. Pedahohika French u navchanni inozemnoi movy / L. Ya. Khomenko // Inozemni movy. – 2000. – № 2. – S. 19-20.
34. Shandruk S. I. Buduiemo novu Ukrainu/ S. I. Shandruk//Zbirnyk konferentsii.- Kyiv: Vydavnychi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2015. – 407 s.

УДК 159.922

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-132-137

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОГНОЗУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО УЧАСНИКАМИ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

Паламарчук О. М., orcid.org/0000-0002-6783-8380

У статті розглянуто актуальну, але недостатньо розроблену проблему психологічних особливостей прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил. Проаналізовано основні форми прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил: цілеутворення, цілепокладання, здійснення життєвого вибору, побудову життєвих стратегій, планів, осмислення життєвих домагань, постановку життєвих завдань. Схарактеризовано життєві цілі, життєві домагання, життєві завдання й життєві прагнення учасників операції об'єднаних сил. Описано рівень загальної свідомості життя учасників операції об'єднаних сил. Визначено, що прогнозування майбутнього є невіддільною частиною життєвого шляху учасників операції об'єднаних сил, оскільки утворює суб'єктивний образ особистісного розвитку.

Ключові слова: прогнозування майбутнього, життєвий шлях, життєві цілі, життєві домагання, життєві завдання, життєві прагнення, учасники операції об'єднаних сил.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORECASTING FUTURE BY THE PARTICIPANTS OF THE JOINT FORCE OPERATION

Palamarchuk O. M.

The article considers a topical, but insufficiently developed problem of psychological features of forecasting the future by the participants of the joint forces operation. A psychological analysis of the content and essence of the phenomenon of predicting the future of the joint forces, which manifests itself in the form of a desire for their own goals and ideals, as a desire to express themselves in certain activities, as a desire to enrich the value-semantic space of their own lives. To the world of other people. It is established that an important aspect of the adaptation of the participants of the joint forces to the conditions of peaceful life is the formation and manifestation of subjectivity in their own lives, i.e. spiritual and practical activities aimed at creative design and implementation of life projects. It has been proven that by developing, adjusting and implementing their life scenario, the combined forces will be able to renew their ability to live life in society, develop special skills based on a deep understanding of life, self-awareness and mastery of tools, methods and technologies. It is stated that the participants of the joint force operation must learn to predict their future, comprehending their intentions and desires, through setting life goals, building life strategies and plans and defining life tasks. The main forms of forecasting the future by the participants of the joint forces operation are analyzed: goal-setting, goal-setting, implementation of life choices, construction of life strategies, plans, comprehension of life claims, setting life tasks. The life goals, life aspirations, life tasks and life aspirations of the participants of the joint force operation are described. The level of general consciousness of the life of the participants of the joint force operation is described. The results of the study showed that the participants in the joint force operation have a problem with the lack of a clearly defined system of life goals, low level of life demands, failure to effectively set life goals and uncertainty in life aspirations. It is determined that predicting the future is an integral part of the life of the participants in the joint operation, as it forms a subjective image of personal development.

Keywords: forecasting the future, life path, life goals, life aspirations, life tasks, life aspirations, participants of the joint forces operation.

Участь у довготривалій війні з агресором стала джерелом травматичного особистого досвіду для значної кількості учасників операції об'єднаних сил, які повернулись із місць військових конфліктів. Водночас із набуттям військового досвіду, учасники операції об'єднаних сил зазнали фізичних і психологічних травм. Адаптація учасників операції об'єднаних сил до умов мирного життя ускладнюється наявністю в них чисельних соціально-психологічних проблем, що актуалізує необхідність вивчення актуальних потреб й особливостей постановки життєвих завдань із метою забезпечення належного рівня особистісного й професійного самоздійснення військовослужбовців в умовах мирного життя. Розгляд залежності якісної постановки завдань і досягнення життєвого успіху від особистісних характеристик учасників операції об'єднаних сил актуалізує вивчення проблеми розвитку вмінь прогнозування майбутнього. Проблема

прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил, становлення їхніх уявлень про свій життєвий шлях, вивчення механізмів самопрогнозування є мало розробленою в сучасній науці, та до теперішнього часу не отримала достатньо повного і всебічного висвітлення.

Вивченню побудови майбутнього життя особистості присвячено низку робіт зарубіжних і вітчизняних учених. Автори розглядають процес формування майбутнього як життєве завдання (К. Абульханова-Славська, Е. Демченкова, Ю. Резник, Т. Резник), проблему життєвого вибору (Б. Ананьев, І. Кон, Е. Еріксон), проблему життєвого шляху (Ш. Бюлер, С. Рубінштейн), концепцію життєвих стилів (А. Адлер), формування тимчасової перспективи (Є. Головаха, А. Кроник), конструювання автонаративів (Т. Титаренко). Проблема наслідків негативного впливу травматичних подій на психічне здоров'я особистості висвітлена в працях Я. Демченко, С. Ніколаєнко, Р. Попелюшко та інших науковців. Дослідженням особливостей психічного здоров'я військовослужбовців займалися Н. Агаєв, О. Кокун, Н. Лозінська, І. Пішко та інші. Проблема психологічної адаптації військовослужбовців досліджували А. Єна, В. Мозговий. Практичні аспекти психотерапевтичної та психологічної допомоги особам, які пережили кризові ситуації, висвітлюються в публікаціях А. Шевцова, Я. Демченко, Г. Дмитренко та інших.

Зазначені наукові й науково-практичні розробки є вагомим внеском у дослідження проблеми збереження фізичного і психічного здоров'я учасників операції об'єднаних сил. Однак у зв'язку з тим, що військовослужбовцям досить важко повернутися в руслло мирного життя, у них часто зустрічається порушення соціальної взаємодії та втрата інтересу до суспільного життя, зниження активності, прагнення до соціальної ізоляції, особливої актуальності набуває проблема вироблення навичок прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил. Ефективне прогнозування майбутнього є необхідним для учасника операції об'єднаних сил, тому що істотно знижує тривогу в сьогоденні й підвищує можливість боротися з труднощами в майбутньому. Однак учасники операції об'єднаних сил досить часто відчують труднощі при плануванні суб'єктивної картини майбутнього. Саме тому, важливим завданням є надання підтримки учасникам операції об'єднаних сил для активізації психологічних механізмів, що лежать в основі постановки життєвих завдань.

Метою статті є обґрунтування необхідності вироблення в учасників операції об'єднаних сил навичок прогнозування власного майбутнього.

Прогнозування майбутнього має стати невід'ємною частиною життєдіяльності військовослужбовця, адже це напрям до розвитку, який переживається як прагнення до власних цілей та ідеалів, як бажання виразити себе в певній діяльності, як прагнення до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя оцінними позиціями й унікальними поглядами на світ інших людей. Учасники операції об'єднаних сил мають стати суб'єктами власного життя, тобто їхня духовно-практична діяльність має бути спрямована на творче проектування і здійснення життєвого проекту.

Розробляючи, коригуючи й реалізуючи свій життєвий сценарій, учасники операції об'єднаних сил зможуть поновити здатність до повноцінного життя в суспільстві, виробити особливі вміння, які базуватимуться на глибокому розумінні життя, розвитку самосвідомості та володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Життєтворчість має стати одним із ефективних способів вирішення учасниками операції об'єднаних сил повсякденних, середньотермінових і перспективних життєвих задач.

Здатність до прогнозування майбутнього залежить передусім від рівня розвитку прогностичних можливостей учасників операції об'єднаних сил. Прогнозування має набути форми свідомого, аналітичного процесу, що спирається на минулий досвід учасників операції об'єднаних сил та знання про актуальний стан об'єкта прогнозування. Уявлення про майбутнє це результат внутрішньої роботи учасників операції об'єднаних сил над собою, націленої на створення безперервності особистої історії, цілісності «Я» й перспективи життєвого шляху. Пізнання майбутнього відбувається на основі процесу прогностичної діяльності учасників операції об'єднаних сил, результатом якої є створення образу майбутнього. Уявлення учасника операції об'єднаних сил про майбутнє утворює суб'єктивний образ його розвитку.

Учасники операції об'єднаних сил мають навчитись прогнозувати своє майбутнє, осмислюючи свої наміри та бажання, через постановку життєвих цілей, побудову життєвих стратегій і планів та визначення життєвих завдань. Право і обов'язок (перед самим собою) кожного учасника операції об'єднаних сил полягає в тому, щоб розумно розпорядитися власним життям, зуміти привести у відповідність свої, дані природою, здібності та типологічні особистісні властивості з умовами життя, його можливостями та обмеженнями. Прогнозування передбачає вироблення здатності в учасників операції об'єднаних сил до самостійної побудови свого життя, до принципового, усвідомленого його регулювання відповідно до кардинального напрямку. На якість прогнозування майбутнього впливає життєва позиція учасника операції об'єднаних сил, сукупність цілей і задач та вміння приймати відповідальні рішення. Якщо задачі вкрай примітивні, життєвий світогляд учасника операції об'єднаних сил обмежений, він не бачить життєвих перспектив, то необхідність у прогнозуванні майбутнього втрачає свою актуальність. Лише вибудовуючи послідовність та визначаючи зв'язок сьогоденних і завтрашніх життєвих задач, в учасників операції об'єднаних сил виробиться здатність

бачити різні варіанти їх зв'язків, уникнути помилок у прийнятті стратегічних життєвих рішень та постановці довгострокових цілей. Таким чином, прогнозування майбутнього передбачає постановку цілей та демонстрацію учасниками операції об'єднаних сил вміння приймати рішення в умовах мирного життя.

На процес прогнозування учасниками операції об'єднаних сил власного майбутнього суттєво впливає їхній особистий досвід, цінності, схильності та особисті якості. Невід'ємною частиною прогнозування власного майбутнього є постановка життєвих цілей. Згідно з поглядами А. Адлера, ключ до розуміння поведінки людини знаходиться у прихованих цілях, якими вона керується, оскільки творча сила індивідуума організує і спрямовує його реакцію на навколишній світ. Учений приписував особистості унікальність, самосвідомість і контроль над своєю долею – якості, які є необхідними для правильного прийняття рішень. Життєві цілі є однією з форм прогнозування власного майбутнього учасниками операції об'єднаних сил, які в концентрованому вигляді відображають потреби та найважливіші інтереси [7]. Постановка цілей учасниками операції об'єднаних сил повинна здійснюватися з урахуванням реальних можливостей їхнього досягнення, оскільки зруйнована надія є причиною найнебезпечніших стресів. Довготривалі цілі допомагатимуть досліджуваним усвідомити смисл свого існування, конкретизувати його, а віддалені – дозволять уникнути постійних сумнівів у доречності власних рішень.

Не менш важливою формою самопрогнозування в учасників операції об'єднаних сил є їхні життєві домагання, тобто комплекс вимог, очікувань, бажань, надій, які особистість переживає стосовно свого життя, майбутнього. Домагання передбачають те, на що учасник операції об'єднаних сил, як йому здається має право. Життєві домагання є постійним зважуванням учасником операції об'єднаних сил своїх потреб та можливостей з одного боку та запитів соціуму, – з іншого. Життєві домагання нерозривно пов'язані та обумовлені попереднім життєвим досвідом учасників операції об'єднаних сил. Домагання включають не тільки предметну, але й ціннісну особливість зв'язку учасника операції об'єднаних сил з дійсністю, вони є аспектом самовиявлення. Індивідуальні домагання учасників операції об'єднаних сил є важливим компонентом життєвих стратегій. Життєві домагання є інструментом засвоєння минулого досвіду, прогнозування майбутнього, ієрархізації життєвих цілей, завдання напрямку руху, формування ставлення до перешкод та обмежень, активізації, "вмикання" довгограючої мотивації, завдяки якій допомагають послідовно вибирати середовище, котре надалі сприятиме їх досягненню. Йдеться і про особистісне, і про професійне середовище, яке свідомо і не дуже усвідомлено може вибиратися учасниками операції об'єднаних сил завдяки спрямованим домаганням. Високий і адекватний рівень домагань в учасників операції об'єднаних сил в життєвих сценаріях сформується й закріпиться за умов успішної діяльності, впевненості у собі, соціальної сміливості та життєвої компетентності, яка поєднує всі ці властивості в один особистісний комплекс, що забезпечує дієвий бік самоздійснення.

Здатність до прогнозування залежить від соціокультурних відмінностей психотипів та індивідуально-психологічних особливостей учасників операції об'єднаних сил. У процесі прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил важливим компонентом є здійснення власного вибору. Вибір є необхідною психологічною умовою прийняття стратегічно важливого рішення, оскільки саме цей психологічний механізм дозволить учаснику операції об'єднаних сил перейти від невизначеності до накреслення життєвої цілі. Г. Балл неодноразово підкреслює унікальність і неповторність кожного життєвого вибору та наслідків прийняття рішення: «у просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним – адже «переграти» його тут, строго кажучи, неможливо (за стародавнім висловом, не можна двічі увійти у той самий потік); у кращому разі вдасться (про що вище було згадано), витративши додаткові ресурси, виправити більшою чи меншою мірою негативні наслідки вказаного акту» [1]. Психологічний зміст актів вибору, здійснюваних учасниками операції об'єднаних сил, може бути дуже різний і тому прийняти рішення про обрання одного зі шляхів та його реалізація є надзвичайно нелегкою справою.

Процес самоздійснення учасників операції об'єднаних сил є неможливим без активних зусиль особистості, що готова розвивати навички самопізнання та вдосконалюватись у втіленні своїх домагань в життя [3]. Процес постановки учасниками операції об'єднаних сил життєвих завдань має процесуальний характер, розгортаючись завдяки наративним практикам. В учасників операції об'єднаних сил через оповідання історій виробиться здатність вибудувати життєвий контекст майбутнього, організувати плинну та нестабільну реальність, поєднати факти буденного життя з власними фантазіями. Учасники операції об'єднаних сил мають усвідомити, що стратегічні завдання на фазі завершення попереднього життєвого етапу учасників операції об'єднаних сил породжують нові історії та смисли, вибудовуючи нові масштабні перспективні завдання. Тактичні завдання постають у вигляді деталізації текстів розповіді учасників операції об'єднаних сил про себе відповідно до конкретних умов життя, власних можливостей, очікуваних та несподіваних труднощів.

Таким чином, до основних форм прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил потрібно віднести цілеутворення, цілепокладання, здійснення життєвого вибору, побудову життєвих стратегій, планів, осмислення життєвих домагань, постановку життєвих завдань.

Емпіричне дослідження особливостей прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил спиралось на концепції суб'єктного підходу (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн), психологічні концепції життєвого шляху (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Т. Титаренко), психологічні концепції цілепокладання (Г. Балл, Б. Братусь), психологічну теорію прогностичної діяльності людини (Л. Регуш), психологічну теорію часової перспективи (А. Кроник, Є. Головаха, В. Ковальов), концепції життєвих завдань (Т. Титаренко, Л. Лепіхова). Вивчення особливостей прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил передбачало діагностику життєвих цілей, життєвих домагань, життєвих завдань і життєвих прагнень.

Аналізуючи показники за тестом СЖО варто наголосити, що опитувані характеризуються досить низьким рівнем загальної свідомості життя (СЖ), що говорить про незадоволеність життям в цілому (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середньоарифметичні показники за методикою СЖО

Шкали	Учасники операції об'єднаних сил				
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Асиметрія	Екссес	Висновок
Загальний показник СЖ	82,85	8,4	0,47	0,99	нижче норми
Ціль в житті	25,18	4,90	-0,47	-0,33	нижче норми
Процес життя	24,60	4,05	0,56	1,45	нижче норми
Локус контролю – Я	16,93	3,23	0,20	-0,34	нижче норми
Локус контролю – Життя	24,52	4,37	-0,27	-0,37	нижче норми

Показники за субшкалою «Цілі у житті», згідної якої визначається наявність цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості, перспективи, свідчать про цілеспрямованість, віру в поставлені завдання та їх здійснення, вказують на те, що в досліджуваних відсутня тенденція якісного визначення своїх життєвих цілей. Це підтверджує уявлення про те, що життєві плани учасників операції об'єднаних сил не є визначеними та довгостроковими. Фокусування учасників операції об'єднаних сил на минулому суттєво впливає на інтерпретацію й відповідь на теперішню ситуацію життя. Досліджувані демонструють байдужість до майбутнього, їм притаманні відсутність образів майбутнього, небажання про нього думати. Відсутність цілей на майбутнє в учасників операції об'єднаних сил досить часто становить причину виникнення в них почуття безнадійності й самотності. Складність процесу постановки цілей на майбутнє полягає ще й у тому, що в учасників операції об'єднаних сил спостерігається низька задоволеність смыслом життя, невпевненість у собі, переживається стан загальної невизначеності (67%). Досліджувані не мотивовані зрозуміти своє призначення, відчуті куди саме слід рухатися, що робити в умовах мирного життя. Часто це стає причиною того, що учасники операції об'єднаних сил сприймають своє майбутнє доволі похмурим.

Досить низький показник за субшкалою «Процес життя» у 65% досліджуваних дозволяє говорити про відсутність емоційної насиченості й наповненості сенсом нинішнього життя учасників операції об'єднаних сил, тобто незадоволеність своїм життям у сьогоденні. Досліджувані сприймають своє життя як нецікаве, емоційно ненасичене й ненаповнене змістом.

Низькі показники за субшкалою «Локус контролю» у 57% досліджуваних указують на їхні уявлення про себе як таких, що не володіють достатньою свободою вибору, є нездатними побудувати життя згідно з своїми цілями й уявленнями про його сенс. Такі показники відображають недостатню переконаність учасників операції об'єднаних сил у тому, що вони спроможні свідомо контролювати процес свого життя та діяльності.

Очікування учасників операції об'єднаних сил з приводу власного майбутнього в поєднанні з готовністю або неготовністю докладати зусилля для реалізації передбачуваних подій складають життєві домагання особистості. Життєві домагання суттєво залежать від того, як учасник операції об'єднаних сил оцінює себе, на що вважає себе здатним, якими, на його думку, є можливості та обмеження. Аналіз отриманих результатів за методикою Л. А. Лепіхової свідчить про те, що в досліджуваних недостатньо диференційовані життєві домагання, тобто, їм важко чітко проранжувати свої домагання. Тільки у 32% учасників операції об'єднаних сил домагання диференційовані. Варто констатувати, що досліджуваним не притаманні вищі життєві домагання в різноманітних сферах життя. Отримані результати вказують на проблемність усвідомлення учасниками операції об'єднаних сил свого життя, себе всередині життя, переживання своїх можливостей упливати на хід життя, його напрям та якість. Варто зазначити, що серед учасників операції об'єднаних сил багато тих, хто має низький рівень домагань і прагне просто «закінчити» розпочату діяльність (53%) (див. табл. 2).

Одержані результати вказують що слабку мотивацію досягнення й відсутність прагнення до власного перевершення. Низькі показники за рівнем домагань (53%) пов'язані з неуспішністю учасників операції об'єднаних сил в різноманітних сферах своєї життєдіяльності. Водночас, що стосується пізнавальної сфери життя, ми бачимо, що серед досліджуваних більше тих, хто має низький рівень прагнення до знань (62%). На наш погляд, це пояснюється уявленнями учасників операції об'єднаних сил про те, що саме на них першочергово покладається функція матеріального забезпечення сім'ї та захисника родини, а пізнавальна активність не є для них важливою. Крім того, варто говорити про відсутність виправданої амбіційності у сфері професійної кар'єри та соціального статусу. Понад 55 % учасників операції об'єднаних сил не наголошують на власних життєвих досягненнях.

Таблиця 2

Особливості рівня домагань учасників ООС (%)

Рівні	Показники
Високий	8,0
Середній	39,0
Низький	53,0

Учасники операції об'єднаних сил мають низький рівень життєвих домагань, спрямованих на сім'ю та щасливі стосунки в ній. За результатами досліджень, можна стверджувати, що лише 18% досліджуваних мають високий рівень домагань стосовно щасливого шлюбу, виховання дітей, створення гармонійної сім'ї. Таким чином, емпіричні дані вказують на те, що учасники операції об'єднаних сил незамислюються над створенням гармонійних сімейних та партнерських стосунків. Водночас, їм притаманний високий рівень домагань стосовно матеріальних цінностей (78%).

З метою аналізу особливостей операціоналізації життєвих цілей варто проаналізувати особливості постановки учасниками операції об'єднаних сил життєвих завдань. Постановка життєвих завдань для 65% досліджуваних набуде актуальності за умов виникнення в них бажання структурувати власне життя, яке зараз характеризується хаотичною спрямованістю, нерозумінням того, яким є для них є власне майбутнє, необхідністю наповнити його чимось важливим, значущим, необхідним, першочерговим. Результативність майбутнього залежить від структурованості та асимільованості минулого й теперішнього, від усвідомлення учасниками операції об'єднаних сил того, як їхнє минуле вплинуло на сьогодення. Серед внутрішніх передумов потрібно назвати рівень несформованості психологічної готовності досліджуваних до втілення своїх інтенцій, які мають змінити життя. Суттєвими є також індивідуально-психологічні характеристики учасників операції об'єднаних сил, а, отже, їхня здатність передбачати майбутнє. Важливим є врахування зовнішніх передумов оптимального життєвого завдання, з-поміж яких: якість середовища й спроможність оточення допомогти. Прогнозування майбутнього є невід'ємною частиною життєвого шляху учасниками операції об'єднаних сил, оскільки утворює суб'єктивний образ особистісного розвитку. Лише 18% досліджуваних усвідомлює те, що майбутнє має визначатись спрямованістю розвитку й переживатись у вигляді прагнення до власних цілей та ідеалів, як бажання виразити себе в певній діяльності, як прагнення до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя оцінними позиціями й унікальними поглядами на світ інших людей.

Висновки. Аналіз літературних джерел й результати емпіричного дослідження дали можливість констатувати, що учасникам операції об'єднаних сил притаманна проблема відсутності чітко вибудованої системи життєвих цілей, низький рівень життєвих домагань, неспроможність ефективної постановки життєвих завдань і невизначеність у життєвих прагненнях. Саме тому, у процесі адаптації учасників операції об'єднаних сил до умов мирного життя особливу увагу варто приділяти дослідженню проблеми їхнього смисложиттєвого пошуку, психологічних особливостей, механізмів і труднощів прогнозування ними власного майбутнього. Учасники операції об'єднаних сил мають усвідомити, що лише вони наділені можливістю всебічного керування процесом проектування власного життя, лише вони несуть повну відповідальність за власну життєдіяльність та її результати. Важливими умовами успішності прогнозування майбутнього учасниками операції об'єднаних сил є узгодженість їхніх смисложиттєвих когніцій у різних аспектах суспільного життя.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми для сьогодення, зауважимо, що вона потребує подальшого розвитку й вивчення в різних галузях психологічної науки та практики.

Література

1. Балл Г. А. «Мотив»: уточнение понятия / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – № 4.- С. 56-64.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людей з обмеженими можливостями : навч. посіб. для студ. вузів / В. Й. Бочелюк. – Київ : ЦУЛ, 2011. – 264 с

3. Військовий синдром АТО: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні / [Буряк О. О., Гіневський М. І., Катеруша Г. Л.]. Зб. наук. пр. Харківського національного університету Повітряних сил. – Харків, – 2015. № 2 (43). – С. 176–181.
4. Васьківська С. В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: технологія ведення консультативного діалогу : навч. посіб / С. В. Васьківська. – Київ : В. Главник, 2006. – 128 с.
5. Годлевська В. С. Соціальна адаптація в умовах трансформаційних процесів у суспільстві. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал / В. С. Годлевська. – Київ. 2011. – № 4. – С.254– 257.
6. Зражевський С. З. Соціальна адаптація: змістовно-ціннісна характеристика та функціональне призначення. Мультiversum. Філософський альманах / С. З. Зражевський. – Київ : Центр духовної культури, 2004. – № 39. -С. 14.
7. Чухрій І. В. Особливості ціннісно-сислової сфери військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції. Теорія і практика сучасної психології / І. В. Чухрій. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. – № 1. – Т.2. – С. 153–158.

References

1. Ball G. A. «Motiv»: utochnenie ponyatiya / G. A. Ball // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 4.- S. 56-64.
2. Bocheliuk V. Y. Psykholohiia liudei z obmezhenymy mozhlyvostiamy : navch. posib. dlia stud. vuziv / V. Y. Bocheliuk. – Kyiv : TsUL, 2011. – 264 s
3. Viiskovyi syndrom ATO: aktualnist ta shliakhy vyrishennia na derzhavnomu rivni / [Buriak O. O., Hinevskiy M. I., Katerusha H. L.]. Zb. nauk. pr. Kharkivskoho natsionalnogo universytetu Povitrianykh syl. – Kharkiv, – 2015. # 2 (43). – S. 176–181.
4. Vaskivska S. V. Sotsialno-psykholohichniy suprovid kliientiv: tekhnolohiia vedennia konsultatyvnoho dialohu : navch. posib / S. V. Vaskivska. – Kyiv : V. Hlavnyk, 2006. – 128 s.
5. Hodlevska V. S. Sotsialna adaptatsiia v umovakh transformatsiinykh protsesiv u suspilstvi. Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii: ukrainskyi naukovyi zhurnal / V. S. Hodlevska. – Kyiv. 2011. – # 4. – S.254– 257.
6. Zrazhevskiy S. Z. Sotsialna adaptatsiia: zmistovno-tsinnisna kharakterystyka ta funktsionalne pryznachennia. Multyversum. Filosofskiy almanakh / S. Z. Zrazhevskiy. – Kyiv : Tsentr dukhovnoi kultury, 2004. – # 39. -S. 14.
7. Chukhrui I. V. Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery viiskovosluzhbovtiv, yaki braly uchast v antyterorystychnii operatsii. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii / I. V. Chukhrui. – Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet, 2019. – # 1. – Т.2. – S. 153–158.

УДК 378.4:159.98-054.6-057.875(737.6)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-137-143

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ МІННЕСОТИ (США)

Панасенко Е. А., orcid.org/0000-0002-6787-0129

Слущкий Я. С., orcid.org/0000-0002-5328-7274

У статті розглянуто проблему психологічного консультування іноземних студентів на прикладі Університету Міннесоти (США). Виявлено, що індивідуальна та групова форми консультування є важливими складовими подолання негативних наслідків «культурного шоку», викликаного зміною соціокультурного оточення особистості. Підкреслено, що вибудовування ефективних міжособистісних відносин неможливо без навичок самоконтролю, можливості вирішення ситуацій конфліктного характеру, управління своїм емоційним (поведінковим) станом, подолання прокрастинаційних схильностей. Досліджено структурність і розгалуженість системи психологічного консультування Університету Міннесоти.

Ключові слова: іноземний студент, культурний шок, індивідуальне та групове консультування, негативний психологічний досвід, конфліктна ситуація, почуття тривоги, міжособистісна й міжкультурна взаємодія.

FOREIGN STUDENTS' PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN THE CONTEXT OF THE ADAPTATION PROCESS AT THE UNIVERSITY OF MINNESOTA (USA)

Panasenko E., Slutskiy Y.

A foreign student, who is in a new, for himself, social and academic reality, including the influence of elements of a linguistic and cultural nature, gains an experience of cross-cultural interaction. As a result, these processes become the cause of cultural shock, a phenomenon that is usual for representatives of other society and contributing to the emergence of negative consequences for the entire adaptation process, because a foreign student, in this case, will be face with psychological and behavioral obstacles that prevent the formation and further development of necessary acculturation skills.

In this regard, it should be noted that during the activities of an adaptive nature, it is important to pay attention not only to language learning and familiarizing the student with the cultural characteristics of the host country, but also to provide the opportunity to receive a psychological counseling, which will ensure the development of perception of new socio-cultural conditions in the form that will facilitate to the ability of effective interpersonal interaction performing.

The article deals with the problem of foreign students' psychological counseling on the example of the University of Minnesota (USA). It was revealed, that The University of Minnesota organizes a system of psychological support for international students, based on personal counseling and group sessions, which have a sufficient level of structure and aimed at:

- overcoming the stress syndrome («Building Resilience to PTSD Skills Group»);*
- the formation of skills of interpersonal interaction through self-control, the ability to resolve a conflict situations, overcoming the obstacles in communication, the use of cultural patterns and various strategies in communication process («The Art of Relationships»);*
- the development of the ability to control of their emotional condition and to overcome the phenomenon of anxiety («Managing Your Emotions», «Conquering Your Anxiety»).*

So, after analyzing the system of psychological counseling at the University of Minnesota, we can conclude that the Higher Educational Institution has a complex of psychological support for foreign students. However, a negative factor is the lack of structure of the direction of individual counseling, which, in comparing with the group format, is presented at a lower level of program branching.

Keywords: *foreign student, culture shock, individual and group counseling, negative psychological experience, conflict situation, anxiety, interpersonal and intercultural interaction.*

Особистість, яка знаходиться під впливом зовнішнього соціуму, отримує певну кількість негативного досвіду, що може спричинити подальшу діяльність. Іноземний студент, який перебуває в новій для себе соціальній та академічній дійсності, що включає вплив елементів лінгво-культурного характеру, отримує досвід крос-культурної взаємодії. Як підсумок, такі процеси стають причиною виникнення культурного шоку – феномена, властивого представникам іншого соціуму та сприяючого виникненню негативних наслідків для всього адаптаційного процесу у зв'язку з тим, що іноземний студент у такому випадку буде взаємодіяти з психологічними та поведінковими перешкодами, які впливають на формування та подальший розвиток необхідних акультураційних навичок. Таким чином, при виконанні діяльності адаптаційного характеру важливо приділяти увагу не тільки мовній підготовці та ознайомленню студента з культурними особливостями країни перебування, а й надавати можливість отримання психологічного консультування, що забезпечить розвиток сприйняття нових соціокультурних та виконання ефективної міжособистісної взаємодії.

Першочергово, відзначимо, що наявність кабінету психолога в навчальному закладі не завжди достатньо, особливо, якщо враховувати кількість і географічний аспект, притаманний іноземним студентам (представники різних націй потребують застосування окремих консультаційних підходів). Тому, необхідна наявність у закладі вищої освіти (ЗВО) психологічних консультаційних підрозділів на базі адаптаційних центрів для іноземних студентів, що характерно для університетів та коледжів США – країни, що приймає найбільшу кількість іноземних студентів у світі. Отже, вважаємо за необхідне провести дослідження досвіду психологічної адаптації іноземних студентів у США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, й на які спирається автор дозволив дійти висновку, що проблема адаптації особистості й пов'язаних із цим процесом проблем психологічного характеру має високу актуальність, що підтверджується увагою до неї багатьох дослідників. Так, наприклад, М. Патрон [7] вивчав вплив на особистість іноземного студента самотності, що є поширеною проблемою й складовою частиною культурного шоку. Однак методи подолання наслідків культурного шоку часто стикаються з певними адаптаційними бар'єрами, які досліджували С. Пойрацлі, К. Грех [13], А. Пендсе, А. Інман [8].

Під час адаптаційних заходів відбувається крос-культурне впровадження іноземного студента до нового соціуму, що вимагає певних стратегій дій (К. Уорд, А. Кеннеді [21], А. Перес-Рохас, Ч. Гельзо [9]).

Питанням адаптації, також психологічної, представників певних національних та етнічних груп були присвячені пошуки таких учених, як Х. Ченг, Дж. Беррі [22], Н. Кавая, Дж. Демпсі [5], К. Ванг, Б. Маллінкродт [20], Ч. Као, Ч. Жу, К. Менг [2].

Крім того, важливим є питання подолання наслідків культурного шоку в іноземних студентів за допомогою різних адаптаційних напрямків, яке розглядалося у працях таких дослідників, як А. Кавамото, С. Йон та Т. Бартоломей [4] (подолання психологічних проблем при внутрішньогруповій взаємодії), Б. Сім та С. Штурмер [15] (підтримка іноземних студентів за допомогою волонтерської діяльності).

Важливо відзначити, що лінгвістична складова відіграє істотну роль в подоланні культурного шоку, тому що сприяє підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії, тобто соціалізації, яка й перешкоджає розвитку культурного шоку. У зв'язку з цим, важливим є дослідження С. Штин, Х. Лю, К. Ши та Дж. Роуз [17] про застосування групової діяльності для ефективної лінгвістичної підготовки, а також С. Тарігат,

М. Раштчі та Р. Кої [18] про ефективність бікультуралізму для розвитку навичок критичного мислення індивіда.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу закордонного досвіду психологічного консультування іноземних студентів та структурування системи корегуальної підтримки особистості.

Для дослідження нами було обрано Університет Міннесоти (University of Minnesota), у якому представлена розгалужена система психологічного консультування іноземних студентів. Серед актуальних програм для аналізу виділимо наступні:

1. *Особисте консультування* (Personal Counseling) [11].

Іноземні студенти можуть отримати особисте консультування у випадку наявності проблем стресового характеру, а також труднощів, що пов'язані або викликані перебуванням у новій культурі.

2. *Групова терапія* (Group Therapy) [19].

Цей вид психологічного супроводу іноземних студентів застосовується в Службі охорони здоров'я Бойтон ім. Св. Павла університету Міннесоти (University of Minnesota Boynton Health Service St. Paul), де іноземним студентам надається можливість сформувати навички впевненої поведінки в незвичному для себе культурному та психологічному оточенні. Мета «Служби...» – визначити ставлення іноземного студента до інших учасників групи, що продемонструє наявність певних поведінкових шаблонів, які використовуються особистістю для проведення повсякденної міжособистісної взаємодії. Увага під час проведення групової терапії приділяється думкам та переживанням студента, що дозволяє провести дослідження поведінкових проявів. Під час групової терапії проводиться серія сесій, найбільш значущими для іноземних студентів, за нашим переконанням, є:

2.1. *Усвідомлення себе та інших: для студентів, які мають інший колір шкіри* (Understanding Self and Others for Students of Color). Час: щосереди (12.50 – 14.20), щочетверга (12.50 – 14.20) [19].

Сутність сесії можна визначити у якості групи підтримки, що надає простір для іноземних студентів з іншим кольором шкіри для більш глибокого самодослідження, що, у підсумку, допоможе зрозуміти свою роль у системі міжкультурних взаємин. Отримавши розуміння того, якою є їх поведінка під час роботи в групі, студенти усвідомлюють можливість застосування інших форм спілкування по відношенню до опонентів. Крім того, студенти мають можливість поділитися своїми переживаннями й отримати підтримку та зворотний зв'язок від консультанта. Простір для обговорень, що створюється в групі, піднімає тематику расової ідентичності, культурного впливу на міжособистісні взаємини. З групою працюють два психотерапевти, які, під час сесій, ідентифікують себе у якості людей з іншим кольором шкіри, що є важливою складовою, тому що, у такому випадку, фахівці мають можливість встановлення більш тісного контакту з іноземними студентами, зробивши спробу зрозуміти їх переживання та проблеми (визначаючи себе у якості такого ж іноземного студента).

Таким чином, участь у сесії дозволяє іноземним студентам провести дослідження своїх поведінкових характеристик, що продемонструє наявність недоліків в міжособистісному спілкуванні, що необхідно усунути. Крім того, студенти отримують можливість участі в обговоренні актуальних питань, маючих безпосередній вплив на ефективність адаптації особистості.

2.2. *Група підвищення стійкості та розвитку навичок протидії посттравматичному стресовому розладу* (Building Resilience to PTSD Skills Group). Час: щочетверга, з 14.30 до 16.00 [19].

Стресовий розлад може виникнути не тільки у іноземних студентів, проте вони знаходяться в зоні більшого ризику у зв'язку з об'єктивними причинами, що характеризуються переїздом до незнайомої країни, що має інші культурні та мовні характеристики. Згодом, такі студенти можуть відчувати прояви самотності, що негативно впливає на їхню адаптацію до нової культурної системи. Тому, основним завданням діяльності цієї групи є демонстрація студентам, що їхні психологічні відчуття не є чимось унікальним, що це цілком адекватні реакції, для усунення яких використовуються певні методики. Участь у даній сесії не передбачає обговорення подій або явищ, що стали джерелом психологічної травми, більша увага приділяється пошуку особистостей, які зможуть зрозуміти переживання студента. Отже, група є майданчиком, який сприяє усвідомленню, що особистість не є самотньою у своїй емоційній реакції на ту чи іншу подію, що сталася; а також надає певну підтримку та сприяє формуванню навичок подолання складних психологічних симптомів.

Таким чином, робота сесії призначена для надання підтримки студентам, які мають негативний психологічний досвід. Зауважимо, що для іноземних студентів участь у роботі групи необхідна саме в терапевтичних цілях, тобто група не призначена для профілактики проблемних ситуацій. Тому, навички протидії посттравматичному стресовому синдрому необхідні саме для особистостей, які безпосередньо долають проблемні прояви. Природно, при складних стресових ураженнях студента, група не буде ефективною, для таких випадків необхідною є взаємодія з психологом. Однак, у якості доповнення до психологічної терапії або при наявності незначного психологічного пошкодження, програма може надати відповідну підтримку.

2.3. *Мистецтво відносин* (The Art of Relationships). Час: щоп'ятниці, з 10.30 до 12.00 [19].

Соціально-педагогічний супровід іноземного студента складається з підготовки до проведення комунікаційного контакту, який, у свою чергу, є частиною міжособистісної діяльності. Тому, важливим елементом психологічної підтримки є вивчення аспектів побудови правильних взаємин, які будуть сприяти ефективному проведенню студентом діяльності різного характеру. Першочергово, особистість повинна розуміти, що є різні способи вибудовування взаємин за допомогою певних засобів, до яких відносяться [19]:

- самоконтроль (при вибудовуванні відносин з представниками іншої культури, необхідно дотримуватися (особливо на початковому етапі, коли у студента ще не сформовані навички соціокультурного плану) принципу самоконтролю, який передбачає постійне спостереження за своїми діями та висловлюваннями. Іншими словами, важливо дотримуватися певних поведінкових та комунікативних рамок, до того часу, доки студент не отримає необхідних знань та навичок, що сприятимуть запобіганню проблемних ситуацій, пов'язаних з міжкультурним непорозумінням. Тому, спочатку перебування особистості в новому культурному середовищі вимагає вибудовування кордонів самоконтролю, що сприятиме зменшенню ризику конфліктів при проведенні процесу спілкування);

- ефективне спілкування (комунікація має спрямованість, що визначається наявністю тієї чи іншої мети. Так, спілкування може мати метою взаємодію при наявності вільного часу або ж досягнення якоїсь конкретної мети, яка передбачає вирішення тих чи інших проблем й прийняття рішень. Таким чином, мета визначає ефективність спілкування. Якщо комунікація не виступає в якості необхідного компонента, її кінцева ефективність не відіграє суттєвої ролі. Якщо ж спілкування характеризується конкретною метою, яку необхідно досягти, ефективність набуває визначального значення для якості всього комунікаційного процесу);

- наявність навичок вирішення конфліктних ситуацій (при проведенні міжособистісної взаємодії, частиною якого виступає комунікація, важливо виконати необхідні дії для запобігання конфліктних ситуацій. Однак при їх виникненні, важливо, власне, не допустити підвищення рівня конфлікту. Отже, іноземний студент повинен володіти навичками не тільки запобігання, а й вирішення проблем, що вже існують. В іншому випадку, може проявлятися не тільки непорозуміння між особистостями, але й більш складні наслідки, що є негативним чинником для академічної, а також соціальної діяльності).

2.4. *Управління своїми емоціями* (Managing Your Emotions). Час: щосереди з 14.30 до 16.00 [19].

Курс управління своїм емоційним станом призначений студентам, які відчують емоції такого характеру, що складно піддаються повному контролю з боку особистості. Особливо на емоційний та психологічний стан іноземного студента впливають зовнішні фактори, одним із яких може бути переїзд до іншої країни з незнайомою культурою. Зміст сесії складається з розгляду способів формування терпимості до стресових ситуацій, а також умінь регулювати свої емоції. При проходженні програми, студент сформує стратегії, що допоможуть в управлінні своїми емоціями. Необхідно також звернути увагу на те, що залежно від ступеня складності стану студента, йому може бути рекомендовано проходження індивідуального консультування з психологом, одночасно з участю у програмі.

2.5. *Подолання почуття тривоги* (Conquering Your Anxiety). Час: щосереди з 10.00 до 11.00 [19].

Негативний вплив на емоційний стан іноземного студента має також почуття тривоги, що виникає, у зв'язку із змінами культурного фону, обумовленого переїздом до країни навчання. Програма спрямована на розуміння студентом симптомів тривожного стану та розвиток навичок для подолання цих симптомів. Сесії також спрямовані на надання можливості отримання підтримки для боротьби з тривогою. Заняття розділені на модулі, як от:

- розуміння тривоги (перш, ніж досягнути мети подолання почуття тривоги, іноземний студент повинен усвідомити не тільки першопричину свого стану, але й сутність явища тривоги, якими проявами воно характеризується та яким чином впливає на ефективність діяльності. Розуміння фундаментальних принципів та показників сприятиме кращому сприйняттю наступних модулів);

- ознайомлення з методом уповільнення тривоги (щоб подолати почуття тривоги, особистість повинна вповільнити поширення цього негативного психологічного прояву, в іншому випадку при його критичному розширенні може наступити момент переходу тривоги до більш складних емоційних проявів, що вже не дозволять ефективно застосовувати засоби боротьби з цим явищем, а це, у свою чергу, впливатиме на аналітичне розуміння студентом дійсності, що, зрештою, буде потребувати інших методів та, що цілком ймовірно, психологічної допомоги з боку фахівця. Тому, початковим завданням є створення для студента умов для уповільнення рівня тривожного стану, що дозволить провести подальші аналітичні дії, визначити причину тривоги та застосувати метод боротьби з нею);

- розробка альтернативних способів подолання тривожного стану (у разі, якщо основний метод боротьби з тривогою не демонструє належної ефективності, іноземний студент повинен мати навички застосування альтернативних способів подолання тривоги. Наприкінці програми, студент буде спроможний практично застосувати індивідуальний план із подолання почуття тривоги).

Отже, можемо підсумувати, що важливим елементом психологічної підтримки іноземного студента є його залучення до процесів самоаналізу, а також проведення ґрунтовної теоретичної підготовки особистості задля розуміння сутності наявних у неї проблем психологічного характеру.

Окрім визначених програм з психологічної підтримки, Університет Міннесоти також пропонує низку консультаційних послуг для студентів (Student Counseling Services), серед яких можна виділити наступні програми:

1. *Групове консультування (Group Counseling)* [3] надає можливість вивчити нові стратегії подолання труднощів, отримати зворотний зв'язок тощо. Участь у програмі дозволить іноземним студентам підвищити рівень самосвідомості, самооцінки та впевненості у своїх силах; поліпшити соціальні навички; зменшити вплив ізоляції на особистість; навчитися ефективно вирішувати проблеми й конфліктні ситуації; навчитися аналізувати кілька точок зору для прийняття та практичного застосування найбільш адекватної дії; ознайомитися з ідентичним досвідом інших студентів [14]. Прикладами груп групового консультування є:

1.1. *Міжкультурна дискусія (ISSS Cross-Cultural Discussion)*. Час: щочетверга з 14.00 до 16.00 [16] – передбачає участь у міжкультурних дискусійних групах, що складаються з американських та іноземних студентів. Заняття проводяться один раз на тиждень та надають можливість поділитися досвідом міжкультурної взаємодії. Тематика дискусій включає культурні звичаї, взаємовідносини, культурний шок, стилі спілкування тощо. Отже, програма має на меті проведення міжкультурної адаптації за різними темами для пошуку найбільш відповідного рішення виникаючих (у процесі міжкультурної взаємодії) проблем. Іноземному студенту участь у цій програмі дозволить не тільки розглянути та обговорити питання та проблеми акультурації, але й отримати можливість комунікації з представниками інших культур, що важливо в плані проведення адаптаційного процесу.

2. *Індивідуальне консультування (Personal Concerns Counseling)* [10].

Варто зазначити, що іноземний студент, беручи участь в академічній діяльності навчального закладу, отримує не тільки позитивний, але й негативний досвід взаємодії з представниками інших національностей та культур, що сприяє виникненню проблем, серед яких можна виділити: академічний стрес, конфлікти з батьками, депресію, відчуття тривоги. Для зниження рівня впливу таких проблем на особистість студента, проводиться індивідуальне консультування, у рамках якого студент, спільно з консультантом, визначає конкретні цілі, яких необхідно досягти для подолання окреслених негативних психологічних проявів, що, згодом, дозволить більш чітко усвідомити методи, що сприяють подоланню виникаючих труднощів.

3. *Академічне консультування (Academic Counseling)* [1].

Участь у цій програмі надає іноземним студентам можливість проведення взаємодії з консультантом, який спеціалізується на проблемі поліпшення ефективності навчання. Під час такого консультування обговорюється наявність конкретних проблем академічного характеру, з якими зіштовхується студент та вибудовується стратегія щодо розв'язання проблемних ситуацій, що впливають на академічну успішність. Консультанти програми надають послуги студентам першого курсу, студентам із достатнім академічним рейтингом, а також особистостям, які претендують на науковий ступінь або мають проблеми з оцінками. Отже, участь у програмі можуть брати студенти, незалежно від курсу та навчальної успішності.

У зв'язку з тим, що підвищення академічного рівня є постійним процесом, співпраця з консультантами може бути використана в будь-який момент часу навчання, тому що тематика занять може складатися з питань актуальних для студентів, які мають різний академічний статус, як от [1]:

- мотивація (є одним з найбільш значущих факторів успішного проведення академічного процесу);
- неспокій (аспект може мати негативний вплив на академічну успішність студента);
- прокрастинація (ця схильність особистості до відкладання важливих завдань на більш пізній термін може, у кінцевому підсумку, призвести до академічної заборгованості та труднощів у навчанні. Тому, подолання цієї негативної особливості є важливою умовою досягнення студентом успіху в процесі навчання);

- перфекціонізм (якість особистості, яка може бути схарактеризована як у негативному, так і позитивному плані. Так, перфекціонізм передбачає наявність впевненості в тому, що може бути досягнутий ідеальний рівень у тому чи іншому процесі. Для студента це означає переконаність у можливості становлення себе в якості ідеальної особистості. З одного боку, особистісне та професійне вдосконалення є позитивною особливістю, тому що, у такому разі, студент прагне розвинути необхідні якості, що сприяють його розвитку й становленню у якості професіонала. З іншого – захоплення ідеєю формування себе як ідеального студента може призвести до певних психологічних проблем. У зв'язку з тим, що перфекціонізм створює у свідомості студента той ідеал, що повинен бути досягнутий, з часом, незважаючи на докладені зусилля, цей ідеал може здаватися недосяжним, що приводить особистість до усвідомлення необхідності ще більших зусиль, а це вимагає, відповідно, збільшення фізичного та психологічного навантаження. Якщо результат буде здаватися негативним, це може призвести до зниження власної самооцінки та депресії. У підсумку, розчарування у власних якостях призводить до проблем психологічного характеру, що вимагає

участі психолога. Отже, перфекціонізм можна вважати корисною якістю для іноземного студента, що сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів для проведення постійного особистісного вдосконалення. Саме тоді, ця переконаність є небезпечним фактором, який, при помилковому тлумаченні, призводить до серйозних психологічних проблем, пов'язаних з розчаруванням у власних уміннях).

Таким чином, академічне консультування є важливою програмою, спрямованою на запобігання виникнення в іноземних студентів негативних проявів академічного характеру.

4. *Онлайн консультування (Online Counseling)* [6] пропонує іноземним студентам можливість розвитку навичок щодо управління симптомами соціальної тривоги, депресії або ж стресовими ситуаціями. Заняття складаються з перегляду інформаційних відеозаписів, вивчення навичок, що допомагають у подоланні негативних психологічних та емоційних проявів, таких як депресія, стрес тощо; можливості одержання онлайн підтримки та зворотного зв'язку від консультантів. Головною перевагою програми є можливість участі в заняттях за допомогою використання сучасних технологій, іншими словами, заняття можуть проводитися в будь-коли та в будь-якому місці, що робить психологічну підтримку більш мобільною, що особливо актуально під час карантинних заходів.

5. *Семінари з особистісного розвитку (Personal Development Workshops)* [12], мають різну тематичну спрямованість та передбачають проведення всебічної підготовки студентів до подолання труднощів, пов'язаних з процесом адаптації. Основними семінарами щодо особистісного розвитку є: стрес-менеджмент, проведення ефективної комунікації та подолання міжособистісних конфліктів, адаптація до коледжу тощо.

Висновки. Таким чином, Університет Міннесоти організовує систему психологічної підтримки іноземних студентів, засновану на проведенні особистого консультування та групових сесій, які мають достатній рівень структурованості та спрямованих на:

- подолання стресового синдрому («Група підвищення стійкості та розвитку навичок протидії посттравматичному стресовому розладу»);
- формування навичок проведення міжособистісної взаємодії за допомогою самоконтролю, вміння вирішувати ситуації конфліктного характеру, подолання перешкод під час комунікації, використанні культурних шаблонів і різних стратегій під час спілкування («Мистецтво відносин»);
- розвиток здатності керувати своїм емоційним станом та долати феномен тривоги («Управління своїми емоціями», «Подолання почуття тривоги»).

Отже, проаналізувавши систему психологічного консультування Університету Міннесоти, ми можемо дійти висновку про наявність в навчальному закладі комплексу психологічної підтримки іноземних студентів. Однак негативним фактором є недостатність структурованості напрямку індивідуального консультування, яке, порівнянно з груповим форматом, представлено на більш низькому рівні програмної розгалуженості.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на проведення компаративістського аналізу психологічного консультування у ЗВО Сполучених Штатів та України, дослідження структур психологічної підтримки інших університетів США, а також визначення перспективних напрямів розвитку вітчизняної консультативної системи з огляду на зарубіжний досвід.

Література

1. Academic Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/academic-success/academic-skills-development>.
2. Cao Ch. Predicting Chinese international students' acculturation strategies from socio-demographic variables and social ties / Ch. Cao, Ch. Zhu, Q. Meng // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2017. – Vol. 20. – Iss. 2. – P. 85–96.
3. Group Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/counseling/group>.
4. Kawamoto A. Inter- and intra-group differences in psychological concerns among international students / A. Kawamoto, S.J. Youn, T. Bartholomew // *Counselling Psychology Quarterly*. – 2018. – Vol. 31. – Iss. 2. – P. 186–204.
5. Khawaja N.G. Psychological distress in international university students: An Australian study / N.G. Khawaja, J. Dempsey // *Australian Journal of Guidance & Counselling*. – 2007. – № 17(1). – P. 13–27.
6. Online Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/counseling/online>.
7. Patron M. Loss and loneliness among international students / M. Patron // *Psychology Journal*. – 2014. – № 11(1). – P. 24–26.
8. Pendse A. International student-focused counseling research: A 34-year content analysis / A. Pendse, A. Inman // *Counselling Psychology Quarterly*. – 2017. – Vol. 30. – Iss. 1. – P. 20–47.
9. Pérez-Rojas A. International counseling students: acculturative stress, cultural distance, and the process of counseling with U.S. clients / A. Pérez-Rojas, Ch. Gelso // *Counselling Psychology Quarterly*. – 2020. – Vol. 33. – Iss. 3. – P. 352–374.
10. Personal Concerns Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/counseling/personal>.
11. Personal Counseling / Student Mental Health. Twin Cities Campus. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mentalhealth.umn.edu/students/international-counseling.html>.

12. Personal Development Workshops. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/workshops/personal-development-workshops>.
13. Poyrazli S. Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community / S. Poyrazli, K.M. Grahame // *Journal of Instructional Psychology*. – 2007. – № 34(1). – P. 28–45.
14. SCS Groups. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/node/61>.
15. Siem B. Cross-Cultural Volunteerism: Examining the Effects of Intercultural (Dis)Similarities on Volunteers' Motivations to Support International Students / B. Siem, S. Stürmer // *Basic and Applied Social Psychology*. – 2012. – Vol. 34. – Iss. 6. – P. 544–557.
16. Spring 2019 Groups. Student Counseling Services. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://counseling.umn.edu/group/current-groups>.
17. Steen S. Promoting School Adjustment for English-Language Learners Through Group Work / S. Steen, X. Liu, Q. Shi, J. Rose // *Professional School Counseling*. – 2018. – Vol. 21. – № 1. – P. 1–10.
18. Tarighat S. The Bilingual Advantage in Thinking Critically: The Roles of Age of Onset and L2 Proficiency / S. Tarighat, M. Rashtchi, R. Khoii // *The American Journal of Psychology*. – 2019. – Vol. 132. – № 3. – P. 281–292.
19. Therapy Groups and Schedules. Boynton Health. University of Minnesota. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://boynton.umn.edu/clinics/mental-health/group-therapy>.
20. Wang C. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students / C. Wang, B. Mallinckrodt // *Journal of Counseling Psychology*. – 2006. – № 53(4). – P. 422–433.
21. Ward C. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions / C. Ward, A. Kennedy // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1994. – № 18. – P. 329–343.
22. Zheng X. Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada / X. Zheng, J.W. Berry // *International Journal of Psychology*. – 1991. – № 26. – P. 451–470.

УДК 316.614-057.36-058.65:364-787.522

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-143-148

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ

Фуштей О. В., orcid.org/0000-0002-2330-6745

Стасюк В. О., orcid.org/0000-0002-2693-4851

У статті розкрито поняття «соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя», визначено мету, завдання, функції соціальної адаптації учасників АТО/ООС; проаналізовано найбільш актуальні форми та методи соціально-психологічної адаптації та умови позитивного закріплення результатів; обґрунтовано нормативно-правову базу щодо соціального захисту учасника бойових дій; експериментально перевірено рівень соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які перебували в зоні проведення АТО/ООС.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, учасники бойових дій, учасники АТО/ООС, соціальний працівник, ветеран, військовослужбовець, соціальна фрустрація, соціальні потреби, методика «рівний-рівному».

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF WAR PARTICIPANTS TO PEACEFUL LIVING CONDITIONS

Fushtei O., Stasiuk V.

This article is devoted to social-psychological adaptation participants of the war to peaceful living conditions. The article is very useful for understanding the main aspects of successful social-psychological adaptation and analysis of the level of social adaptation of combatants depending on cooperation with a social worker after returning from war. Basic information on purpose, tasks, functions of social adaptation of war participants is presented. The forms of social adaptation carried out in such possible forms, namely: adaptation, assimilation, conformity are especially noted. A mention should be made regulatory framework for social-psychological protection of a participant in hostilities. The text gives a valuable information on a set of methods for identifying the level of adaptation of combatants and their needs, the implementation of basic forms and areas of social-psychological adaptation that can be used in the work of social workers and other professionals. It (article) analyzes in detail the level of social adaptation of war veterans, which showed that this category requires a lot of effort from the social worker to involve in the adaptation process, so in this case it would be useful to use other veterans to work on "peer-education" because mutual assistance among veterans is a key point for improving the process of adaptation of combatants in Ukraine.

Keywords: socio-psychological adaptation, combatants, participant of anti-terrorist operation, participant in a joint force operation, social worker, veteran, serviceman, social frustration, social needs, method "peer-education".

Війна на Сході нашої держави триває більше семи років [1]. Сьогодні кількість учасників бойових дій складає більше 370 тис. осіб, саме ці люди захищали або продовжують захищати суверенітет нашої держави [1]. Переважна більшість цієї категорії населення потребує соціально-психологічної адаптації після повернення в громадянське суспільство. Вирішення цього питання потребує негайного втручання та коригування, тому що соціально-психологічна адаптація учасників АТО/ООС має загальнонаціональне значення, особливо в умовах війни. Адже війна продовжує жити в свідомості військового, навіть після його повернення на мирну територію, що спричиняє проблеми в успішній соціально-психологічній адаптації.

Як підтверджує міжнародний досвід, учасники бойових дій після повернення до мирного життя, які не змогли адаптуватися, можуть становити загрозу як для власних сімей, так і для всього суспільства. Згідно зі статистикою, 98 % із них потребують кваліфікованої підтримки та допомоги внаслідок впливу бойових стресфакторів [1].

Травматичний досвід, отриманий під час бойових дій, негативно впливає на стан здоров'я військовослужбовців. У таких людей втрачається інтерес до суспільного життя, знижується їхня активність при вирішенні життєво важливих проблем. Успішна соціально-психологічна адаптація до мирного життя цієї категорії військовослужбовців, можлива лише через застосування комплексу соціально-психологічних заходів. Важливу роль у цьому процесі покликані зіграти фахівці спеціалізованих соціальних служб, які мають забезпечити гідні умови для успішної соціально-психологічної військово-службовців – учасників бойових дій.

Проблему соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя вивчали такі науковці, як: О. Козлова, І. Зверева, С. Моцарь, М. Ротань, С. Уварова, С. Бойченко, С. Гришкан та ін.

Сьогодні існує дві категорії науковців, що досліджують особливості процесу адаптації учасників бойових дій. Перша категорія науковців пов'язує успішну адаптацію з вмінням пристосовуватись до певних умов на ринку праці. Прикладом такого підходу є роботи Є.В. Абрамова «Адаптація військовослужбовців, звільнених в запас як інструмент забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці» [5]. Друга категорія науковців пов'язує успішну адаптацію першочергово з соціально-психологічним станом учасників бойових дій. До них відносяться такі науковці як: В.В. Шевченко [6], О.В. Мельник [7] та ін. Велике практичне значення мають роботи Тома Вайта «Система приятелів: ветерани допомагають ветеранам подолати ПТСР» [8] та Річа Моріна «Складний перехід від військового до цивільного життя» [9], досліджуються основні фактори успішного процесу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій.

Дослідження проблеми впливу військових дій на особистість розкрито в багатьох наукових працях, проте війна в Україні має особливу специфіку й потребує комплексного підходу до вирішення проблем соціально-психологічної адаптації.

Мета статті – проаналізувати та дослідити основні аспекти успішної соціально-психологічної адаптації учасників АТО/ООС до мирного життя.

Соціально-психологічна адаптація – активний процес пристосування до соціального середовища, спрямований на збереження та формування оптимального балансу між людиною, її внутрішнім станом і навколишнім середовищем тут і тепер та з перспективою на майбутнє [2, с. 217-245].

Учасник бойових дій – це військовослужбовці, що захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України й брали безпосередню участь в антитерористичній операції тощо [4]. Метою соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій є інтеграція стану людини, а саме: адекватне сприйняття навколишньої дійсності й особисто себе; готовність до праці, навчання, до організації дозвілля й відпочинку; адаптивність поведінки особистості до змін в навколишньому середовищі тощо [10, с. 352].

Основні цілі соціально-психологічної адаптації учасників АТО/ООС ґрунтуються на відновленні соціальних, психічних та фізичних сил військового, а також допомога в дотриманні права та пільги, які гарантовані законом тощо [11, с.12]. Соціально-психологічна адаптація зазвичай здійснюється в трьох можливих формах, а саме: акомодация (повне підпорядкування умовам середовища без їх критичного аналізу), асиміляція (свідоме та добровільне прийняття норм та цінностей середовища на основі бажання спільної взаємодії з ними), конформізм (вимушене підпорядкування вимогам середовища) [12, с. 271]. На нашу думку, найбільш коректний варіант соціальної адаптації є асиміляція, тому що вона передбачає свідоме та добровільне прийняття норм навколишнього середовища, що сприяють закріпленню позитивного результату.

Соціальна адаптація учасників АТО/ООС регламентується Законом України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей». Цей закон закріплює безоплатну соціальну допомогу в процесі соціальної адаптації, медико-психологічну та психологічну реабілітацію після повернення із зони бойових дій, а також консультативну допомогу, що буде сприяти допомозі ветерану в адаптації до мирних умов життя.

Опрацьовуючи питання вибору експериментального інструментарію, який би міг допомогти нам провести якісне та надійне дослідження з достовірними результатами, ми обрали такі методи дослідження,

як: анкета на визначення потреб військовослужбовців після повернення із зони бойових дій; Опитувальник “Осада” (С.І. Яковенко); методика діагностики рівня соціальної фрустрації Л.І. Вассермана (Модифікація В.В.Бойко).

Експериментальною базою дослідження була 95-та окрема десантно-штурмова бригада військовослужбовців, які перебували в зоні АТО/ООС. Загальна кількість вибірки – 46 (віком від 20 до 50 років) за гендерною ознакою чоловіків (35 осіб) та жінки (11 осіб).

Так, у результаті проведення дослідження на визначення потреб військовослужбовців після повернення із зони бойових дій було виявлено, що більшість респондентів обрали матеріальну сферу, як найбільш потрібну, а саме: збільшення розміру доходів (51%), консультування з юридичних питань (45%), натуральну допомогу (45%), користування послугами (43%), можливість одержати/зберегти роботу (40%) та розмір доходів (40%). Наступна сфера, що мала високі показники є пов’язаною із станом здоров’я респондентів, а саме: відновлення фізичного здоров’я (37%), відновлення психічного здоров’я (34%), фізичний супровід осіб з інвалідністю (29%), допомога особам із залежністю (уживання алкоголю, наркотиків, інші залежності) (34%), запобігання суїцидам (36%), терапія ПТСР (47%). Респонденти вважають, що в процесі соціально-психологічної адаптації вони потребують допомоги в реалізації саме вище перелічених послуг. Це може свідчити, що більшість учасників АТО/ООС усвідомлюють проблеми, що є першим кроком до їх вирішення.

Досить показовим є той факт, що залежно від віку та часу перебування військовослужбовців у зоні бойових дій, визначаються їхні потреби. Наприклад, респонденти, які перебували в зоні проведення бойових дій тривалий час та безпосередньо брали участь в бойових діях, мають більше потреб у зовнішній допомозі у вирішенні таких питань, як відновлення фізичного та психологічного здоров’я, сімейного та соціального життя на відміну від військовослужбовців, що не брали активної участі в бойових діях, оскільки вони, переважно позначали суто матеріальні. Показники потреб учасників бойових дій представлені на рис. 1.



Рис 1. Показники потреб учасників бойових дій

Таким чином, соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій виражається через адаптивний континіум, що виникає через складності отримання допомоги, працевлаштуванні, потребі в комплексній соціальній реабілітації, складності в міжособистісних стосунках, проблемі отримання освітніх послуг, перекваліфікації, проблемі професійного самовираження; нервово-психічної стійкості, особистісному адаптаційному потенціалі та його порушенні.

Для виявлення особливостей та специфіки перебігу соціально-психологічної адаптації військовослужбовців ми використали опитувальник оцінки стану адаптації «ОСАДА» С. І. Яковенка.

За результатами дослідження було виявлено, що тільки (39%) респондентів удало адаптувалися до ситуацій в їхньому житті, задоволені розвитком подій у своєму житті, прислухаються до своїх потреб, прийняттям себе та інших, емоційним комфортом, позитивним ставленням до себе, умінням брати відповідальність за власне життя, що характеризуються рівнем нормального напруження без загрози для здоров’я.

Лише (26%) військовослужбовців повністю задоволені своїм фізичним станом організму, рівнем життєдіяльності, позитивно ставляться до оточуючих та активно взаємодіють з іншими особистостями в сфері організації дозвілля та у професійній діяльності.

Відповідно, решта респондентів (35%) відчувають навантаження на організм, ігнорують реальні проблеми, характеризуються небажанням брати на себе відповідальність, приймати своєчасні ретельно

обдумані рішення, що може обумовлювати загрозу для життя і здоров'я, потребуючи спеціалізованої соціально-психологічної допомоги.

Дослідження за методикою діагностики рівня соціальної фрустрації Л.І. Вассермана (Модифікація В.В.Бойко) базується на основі градації рівнів фрустрації, які визначають рівень задоволеності сферами свого життя.

У нашому дослідженні було виявлено, що в (35%) осіб, під час адаптаційного процесу «знижений рівень фрустрації» та «дуже низький рівень». Це свідчить, що респонденти задоволені собою й власним життям, позитивними оцінками свого життя й подій, які відбуваються. Зазвичай, у цих військовослужбовців хороші стосунки з колегами по роботі, керівництвом, сім'єю та друзями, вони задоволені своєю роботою, освітою, житловими умовами. Такі військовослужбовці відчують наявність непереборних перешкод на шляху до задоволення їхніх потреб та є стійкими до невдач і не бояться труднощів.

Потрібно виділити, що (51%) респондентів мають помірний рівень фрустрації, що може свідчити про часткове задоволення сферами своєї діяльності, що пов'язане з роботою, взаєминами з колегами та суб'єктами праці.

У (4 %) осіб «невизначений рівень фрустрації», що може бути проявом їхньої невпевненості щодо власного статусу в соціальній ієрархії.

«Підвищений рівень фрустрації» спостерігається у (10%) осіб. Це означає, що від цієї категорії респондентів слід очікувати різких змін у поведінці, які можуть супроводжуватись переживанням агресивних або депресивних станів.

Потрібно зауважити, що, незважаючи на пережиті стресові й психотравматичні події, військовослужбовці – учасники бойових дій мають бажання будувати плани на майбутнє, ставити нові цілі та досягати їх. У повсякденній діяльності та при встановленні контактів із учасниками бойових дій, більшість військових, які повернулися до мирного життя, можуть успішно адаптуватися за умови повернення до звичних справ, уваги до себе, суспільного визнання та розуміння, що допомога фахівців є нормальним явищем.

Отже, учасники АТО/ООС схильні до впевненості в собі та своїх силах, проте, вони не завжди готові приймати нововведення та мають проблеми з адаптацією до цих змін, намагаються самостійно контролювати ситуацію, яка виникає в житті.

Вище перелічені методики спрямовані на діагностику поточного стану учасників бойових дій, що є першим етапом до їх соціально-психологічної адаптації. Наступним етапом є соціальне та психологічне консультування, що передбачає можливість учасника бойових дій висловити все, що його турбує, пошук можливих варіантів вирішення проблем. Головною особливістю цього етапу є включення фахівців до діалогу із клієнтом та прояв готовності допомогти. Третім етапом є корекційна робота, що має на меті виправити певні негативні прояви поведінки військовослужбовців та освоєння ними нових навичок. Цей етап є необхідним для військовослужбовців із різними залежностями, девіантною поведінкою та психологічними порушеннями. Наступним етапом є освоєння навичок саморегуляції учасниками бойових дій за допомогою релаксації, антистресового дихання, медитації тощо. П'ятим етапом є групові соціально-психологічні тренінги, що спрямовані на обмін досвідом між учасниками бойових дій. Останнім етапом є пошук працевлаштування, навчання або перекваліфікація, що є завершальним у випадку успішної соціально-психологічної адаптації.

Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що процес соціально-психологічної адаптації є цілісною системою психологічних впливів та соціальних заходів.

Соціально-психологічна адаптація є основою для успішного повернення учасника бойових дій до мирного життя. Фахівці соціальних служб можуть застосовувати різноманітні форми роботи з військовослужбовцями: індивідуальні консультації, патронаж, соціальний захист, лекції, вебінари, тренінги тощо. Також, для покращення соціально-психологічного процесу учасників АТО/ООС необхідно залучати і стимулювати інших ветеранів, що входять до групи взаємодопомоги, які успішно соціалізувались та ведуть повноцінне життя, запроваджуючи програму «рівний-рівному». Така програма в соціальній адаптації учасників бойових дій дозволяє встановити контакт із бійцями, долаючи бар'єри, які заважають їм одержувати необхідну допомогу. Використовуючи поради, які базуються на власному досвіді, ветерани допомагають своїм побратимам долати щоденні виклики та адаптуватися до мирного життя. Спектр послуг, які надають ветерани, є доволі широким, а саме: консультування з одержання пільг, освіти, працевлаштування, проблем психічного здоров'я та узалежнення.

Саме тому, нами було створено соціальний проєкт, що спрямований на вирішення питання соціально-психологічної адаптації учасників АТО/ООС на основі підходу «рівний-рівному». Метою проєкту є надання комплексу соціальних послуг із соціально-психологічної адаптації учасників в АТО/ООС із залученням ветеранів із групи взаємодопомоги. При комплексному застосуванні системи спеціальних заходів спостерігається одужання військовослужбовців. Якщо ж пустити процес адаптації учасників бойових дій на

самоплив, то можливий і зтяжний перебіг з наростаючою психопатизацією, епізодами антисоціальної поведінки, алкоголізацією, наркотизацією.

Висновки. Таким чином, практика роботи фахівців соціальних служб із учасниками бойових дій є доведенням того, що комплексне застосування психологічних впливів й соціальних заходів сприяє успішній соціально-психологічній адаптації та успішній інтеграції в суспільство.

Література

1. Російська агресія в Україні. Підрозділ Держдепартаменту США. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://dos-cso.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=8dad6c865bed491ead3190c7ff b2fafa> (дата звернення: 07.03.2021).
2. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model / R. Schwarzer // *Self-efficacy: Thought Control of Action*. – Washington, 1992. – P. 217 – 245.
3. Роз'яснення щодо статусу учасника : Роз'яснення Державної служби України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції від 11.03.2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://minjust.gov.ua/m/str_50340 (дата звернення: 20.10.2020).
4. Абрамов Є.В. Адаптація військовослужбовців, звільнених в запас як інструмент забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці / Є.В. Абрамов // *Економіка і організація управління*. – 2016. – №2 (22).
5. Шевченко В.В. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в миротворчому контингенті / В.В. Шевченко // *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. – 2014. – Вип. 2.12.
6. Мельник О. В. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя: навч.-метод, посіб. / О.В. Мельник. – НАПН України Інститут психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2020
7. White, T. (2014). The buddy system. Veterans help veterans combat PTSD. Stanford Medicine, Balancing Act. The immune system. Retrieved from <https://stanmed.stanford.edu/2014fall/the-buddy-system.html#>
8. Morin, R. (2011). The Difficult Transition from Military to Civilian Life. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/2011/12/08/the-difficult-transition-from-military-to-civilian-life/>
9. Прохоров А.О. Саморегуляція психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – Москва : ПЕРСЭ, 2005.–352 с.
10. Прохоров А. О. Саморегуляція психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – Москва : ПЕРСЭ, 2005.–352 с.
11. Семигіна Т. Військовий конфлікт в Україні: виклики та можливості для соціальної роботи [Текст] / Т.Семигіна // *Україна в сучасному світі: виклики і можливості/ Зб. тез Міжнарод. наукової конференції викладачів, аспірантів і студентів* – Київ : Акад. праці, соц. відносин і туризму, 2016. – С. 12.
11. Медвідь М. М., Зверев М. В. Забезпечення військ (сил) людськими ресурсами шляхом створення та розвитку соціальної інституції військових інструкторів як елемента механізму державного управління / М. М.Медвідь, М. В.Зверев // *Актуальні проблеми державного управління*. – 2019. – Вип. № 1 (55).
12. Туз В. І. Впровадження центрів соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців в Україні: монографія / В.І. Туз. – Вінниця: 2016. – 125 с.

Reference

1. Rosiiska ahresiia v Ukraini. Pidrozdil Derzhdepartamentu SShA. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://dos-cso.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=8dad6c865bed491ead3190c7ff b2fafa> (data zvernennia: 07.03.2021).
2. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model // *Self-efficacy: Thought Control of Action*. – Washington, 1992. – P. 217 – 245.
3. Roziasnennia shchodo statusu uchasnyka : Roziasnennia Derzhavnoi sluzhby Ukrainy u spravakh veteraniv viiny ta uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii vid 11.03.2015 r. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://minjust.gov.ua/m/str_50340 (data zvernennia: 20.10.2020).
4. Abramov Ye.V. Adaptatsiia viiskovosluzhbovtiv, zvilnennykh v zapas yak instrument zabezpechennia yikh konkurentospromozhnosti na rynku pratsi / Ye.V. Abramov // *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*. – 2016. – #2 (22).
5. Shevchenko V.V. Psykholohichna reabilitatsiia viiskovosluzhbovtiv, shcho perebuvaly v myrotvorchomu kontynhenti / V.V. Shevchenko // *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia : Psykholohichni nauky*. – 2014. – Vyp. 2.12.
6. Melnyk O. V. Vikovy osoblyvosti adaptatsii uchasnykiv boiovykh dii do umov myrnoho zhyttia: navch.-metod, posib. / O.V. Melnyk. – NAPN Ukrainy Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka. – Kyiv, 2020
7. White, T. (2014). The buddy system. Veterans help veterans combat PTSD. Stanford Medicine, Balancing Act. The immune system. Retrieved from <https://stanmed.stanford.edu/2014fall/the-buddy-system.html#>
8. Morin, R. (2011). The Difficult Transition from Military to Civilian Life. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/2011/12/08/the-difficult-transition-from-military-to-civilian-life/>
9. Prokhorov AO Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns / AO Prokhorov. – Moskva : PERSE, 2005. – 352 p.
10. Prokhorov AO Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns / AO Prokhorov. – M: PERSE, 2005. – 352 p.

11. Semigina T. Military conflict in Ukraine: challenges and opportunities for social work [Text] / T. Semigina // Ukraine in the modern world: challenges and opportunities / Coll. thesis International. scientific conference of teachers, graduate students and students – K. : Acad. labor, soc. relations and tourism, 2016. – P. 12.

12. Medvid M.M. Providing troops (forces) with human resources through the creation and development of a social institution of military instructors as an element of the mechanism of public administration / M.M. Medvid, M.V.Zverev // Actual problems of public administration. – 2019. – Vip. № 1 (55).

12. Tuz V.I. Implementation of centers for social and psychological rehabilitation of servicemen in Ukraine : monograph / V.I. Tuz. – Vinnytsia: 2016. – 125 p.

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-148-153

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА В СТРУКТУРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Шахов В. В., orcid.org/0000-0002-1069-9295

Професійну ідентичність студентів-психологів варто розглядати як сукупність знань, ідеалів, норм, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, сприймання студентом цінностей, вимог професійної спільноти та усвідомлення власної приналежності до цієї спільноти, що поєднує в своїй структурі такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний та операційний. З'ясовуються особливості становлення професійної ідентичності студентів-психологів як структурного компонента професійної самосвідомості в процесі професійної підготовки студентів у ЗВО. Визначаються ключові етапи становлення професійної ідентичності в студентському віці: адаптаційний, стабілізаційний, уточнювальний.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, соціо професійна ідентичність психолога, професійна самосвідомість.

FEATURES OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE STUDENT-PSYCHOLOGIST IN THE STRUCTURE OF HIS PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

Shahov V.V.

The professional identity of students of psychology should be considered as a set of knowledge, ideals, norms, skills and abilities in professionally oriented disciplines, student perception of values, requirements of the professional community and awareness of their belonging to this community, combining the following components: cognitive, motivational personal and operational. The peculiarities of formation of professional identity of students-psychologists as a structural component of professional self-consciousness in the process of professional training of students in higher education institutions are clarified, key stages of formation of professional identity at student age are determined: adaptive, stabilizing, clarifying.

Keywords: identity, professional identity, socio-professional identity of a psychologist, professional self-consciousness.

Нині на ринку праці існує надзвичайно великий попит на компетентних і кваліфікованих фахівців у галузі психології. Варто зауважити, що саме під час навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення професійної ідентичності, у процесі здобуття знань, інтеріоризації набутих знань, практико-орієнтованої діяльності, використанні активних методів роботи для освоєння професії. Крім того, взаємодія із членами професійної спільноти сприяє засвоєнню індивідом професійних стандартів, оцінці рівня оволодіння професією. Підтвердження професійних норм у практиці професійного спілкування та діяльності допомагає індивідові сформувати й підтримувати професійну ідентичність, зберігати власний статус.

Підготовка висококваліфікованого фахівця в галузі психології передбачає освоєння професії у закладі вищої освіти, здійснюється в процесі спеціально організованої навчально-професійної діяльності студентів і сприяє розвитку в студентів відповідних якостей і здібностей в контексті освоєння ними соціально-професійних цінностей, властивих кожній сфері професійної діяльності.

Успішність надання психологічної допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне та особистісне вдосконалення тощо. Професія психолога потребує чіткого усвідомлення своєї ролі в суспільстві, володіння максимально вираженими професійними якостями, орієнтацією на постійний особистісний розвиток, але найбільш важливою є чітка ідентифікація себе з власною професією. Всі ці чинники є необхідними для становлення психолога і його продуктивної праці в майбутньому.

Особливості професійної ідентичності психолога тісно пов'язані із специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, які вона висуває до його особистості. Аналізуючи психологічну наукову літературу [3;10], можна виокремити такі специфічні характеристики професії психолога:

Це гуманна професія, що, в першу чергу, базується на принципові «не зашкодити психологічному здоров'ю людини».

Це важлива для суспільства професія, яка має тісний зв'язок зі значущими соціальними процесами, досить відповідальна робота, оскільки вона часто пов'язана з життям людей, і виникнення помилок може спричинитися до невинних наслідків, а тому це потребує підвищеної відповідальності до кожної людини, яка звернулася за допомогою.

Це професія, що потребує високого рівня інтелекту, оскільки часто в процесі роботи охоплюється велике коло сфер життя та діяльності людини й обов'язковим є врахування особливостей проблем, з якими звертаються клієнти до психолога, необхідно також досить гнучко реагувати на численні неочікувані проблеми і знаходити творчі рішення.

Це професія, що завжди характеризується творчістю у вирішенні питань, пов'язана з виникненням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому творчий підхід не має виходити за межі прийнятих соціальних норм і етичних цінностей, тому від психолога затребуваним є досить серйозне ставлення до розв'язання психологічних проблем.

Ця професія є досить різноплановою у вирішенні проблемних ситуацій, однак їх розв'язання має відповідати етичним нормам, при цьому потребує чіткого планування і прогнозування результатів, а отже і великих інтелектуальних зусиль для успішного вирішення питань, у свою чергу, це може спричинитися до появи складних особистісних емоційних станів.

Феномен професійної ідентичності протягом останніх років привертає все більшу увагу з боку науковців. Поняття ідентичності виникло в руслі соціально-психологічних досліджень. Е. Еріксон розглядає ідентичність як результат розв'язання суперечності між особистістю і вимогами навколишнього соціального середовища. Пізніше Дж. Мід, Х.Теджфел і Дж. Тернер поряд із загальним поняттям ідентичності вводять поняття соціальної ідентичності як результату ототожнення людиною себе з конкретною спільнотою (расою, статтю, соціальною, професійною групою тощо).

Професійну ідентичність студентів-психологів варто розглядати як сукупність знань, ідеалів, норм, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, сприймання студентом цінностей, вимог професійної спільноти та усвідомлення власної приналежності до цієї спільноти, що поєднує в своїй структурі такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний та операційний [6]. Розвиток даних якостей відбувається завдяки таким двом функціям: стабілізуючій та перетворюючій, поєднання яких забезпечує професійне самовизначення і розвиток фахівця [2].

Важливість професійної ідентичності в процесі становлення майбутнього психолога підкреслювалася в багатьох наукових дослідженнях таких науковців як К. Абульханова-Славська, Г. Андрєєва, Н. Антонова, Г. Балл, Ж. Вірна, О. Волкова, К. Гуревич, І. Дружинін, Є. Климов, А. Маркова, С. Максименко, Л. Шнейдер та ін. Зокрема, Л. Б. Шнейдер зауважує, що під час навчання у закладі вищої освіти формується надійна основа трудової, професійної діяльності, студент може вважатися ідентичним у вибраній професії, якщо чітко усвідомлює свою приналежність до певної професійної спільноти; володіє знаннями про свої сильні та слабкі сторони, про ймовірні зони успіхів і невдач у майбутній професійній діяльності; має достатньо чітке уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому [15].

Значна увага психологами приділялася проблемі взаємозв'язку між становленням ідентичності та розвитком самосвідомості. Зокрема, С. Рубінштейн розглядає ідентичність як частину самосвідомості особистості, а її формування – як невід'ємний елемент становлення людської особистості: «Розвиток в особистості самосвідомості здійснюється в самому процесі становлення і розвитку самостійності індивіда як реального суб'єкта діяльності. Ідентичність не надбудовується зовні над особистістю, а включається в неї; тому ідентичність не має самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, вона включається в цей процес розвитку особистості як реального суб'єкта як його момент, сторона, компонент» [8, с. 631].

М. Яромовіц наголошує на необхідності розрізнення в структурі самосвідомості особистісної та соціальної ідентичностей. У руслі когнітивної психології вона розглядає особистісну ідентичність як сукупність знань про себе, що роблять людину подібною самій собі і відмінною від інших. Соціальна ідентичність в розумінні М. Яромовіц – це набір самохарактеристик, що є результатом соціального порівняння, які роблять людину подібною своїй групі.

Р. Дженкінс розділяє ідею про неподільність особистісної та соціальної ідентичності, розглядаючи їх в динаміці процесу освіти, і підкреслюючи як наявність персональної активності людини при ототожненні з іншими і при самокатегоризації, так і ступінь впливу інших людей на ці процеси. Автор бачить єдність в індивідуальній унікальності і колективній розділеності і підкреслює відносну різницю між ними.

Навчально-професійну діяльність розглядають як один із найбільш продуктивних видів діяльності, що обумовлює істотні особистісні новоутворення в студентському віці, у якій зароджуються елементи майбутньої професійної діяльності. Водночас, є важливим твердження В.С. Мухіної про те, що у студентів може психологічно домінувати одна з трьох діяльностей: спілкування, пізнання й майбутня трудова. Вона називає їх, на відміну від провідних видів діяльності, визначальними. Згідно з її уявленнями, визначальна діяльність обумовлює внутрішню позицію молодої людини, особливості її ціннісних орієнтацій [6].

Студентський вік як онтогенетична стадія розвитку характеризується досягненням зрілості фізичних і психофізіологічних властивостей, вищих психічних функцій, когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційно-ціннісної сфер особистості. Як важливі досягнення студентського віку дослідники розглядають формування діалектичного мислення, що дозволяє адекватно сприймати навколишню дійсність і приймати рішення, ефективно долати суперечності життєвого досвіду, усвідомлювати свої обов'язки. Відзначають чіткість і визначеність в проявах вольових якостей особистості [10].

Підготовка висококваліфікованого фахівця передбачає освоєння професії у закладі вищої освіти, здійснюється в процесі спеціально організованої навчальної діяльності студентів і сприяє формуванню і розвитку в студентів відповідних якостей і здібностей в контексті освоєння ними соціально-професійних цінностей, властивих кожній сфері професійної діяльності. Успішність надання психологічної допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне і особистісне вдосконалення тощо.

Л. Б. Шнейдер у своїх роботах зазначає, що в період навчання у вищому навчальному закладі відбувається становлення міцної основи трудової та професійної діяльності. В цей час у студента виникає відчуття ідентичності з обраною професією, тобто відбувається усвідомлення своєї приналежності до конкретної професійної спільноти. Студент отримує знання про свої сильні та слабкі сторони, про можливість виникнення проблем у майбутній професійній діяльності та про шляхи їх вирішення; формується досить чітке уявлення про себе як майбутнього фахівця і про свою роботу [11].

Нинішніх випускників ЗВО найбільше приваблюють такі види діяльності, що характеризуються високим рівнем прибутковості, престижністю. Відтак багато студентів ЗВО не виявляють захоплення обраною професією, не відчують у ній свого покликання. Причинами такої зневіри вважаємо: несформованість у випускників ЗВО образу майбутньої фахової діяльності, конкретних знань про необхідні якості спеціаліста тієї чи іншої професійної галузі; коливання в уявленнях про перспективи життєвого шляху; відсутність усвідомленої потреби у виконанні певної фахової діяльності в майбутньому; нівелювання професійних прагнень серед інших життєвих цінностей. Стосовно цього, І. Бех слушно зазначає, що «без професійних устремлень, вираженої професійної мотивації професійне самовизначення стає неможливим» [2].

Етап невизначеності дослідники пов'язують із необхідністю отримати вичерпну інформацію. Він пов'язаний із поняттям макроінформованості, зокрема такими її елементами:

а) інформація про різноманіття професій та види професійної освіти, тобто про велику кількість варіантів предметів, цілей, знарядь і умов праці; про систему соціальних запитів щодо потреби у кваліфікованих кадрах у сфері праці; про низку професійних навчальних закладів і тих перспектив, які вони надають для майбутнього професійного зростання;

б) знання про працю та суб'єкта праці (про мету і мотиви діяльності; здібності, професійну придатність і основні шляхи її розвитку, засоби самовиховання; вимоги професії до людини; юридичні, моральні норми регулювання трудових відносин; норми, правила і типові помилки, пов'язані з процесом самовизначення);

і мікроінформованості, що містить такі елементи:

а) знання про обраний вид діяльності (про особливості предметів, мети, знарядь, умов праці; повсякденні обов'язки на трудовому місці, спосіб життя і соціальне оточення, пов'язане з певною професією; навчальні заклади, в яких можна отримати обрану професію);

б) знання про себе (про професійно значущі якості та ті, які необхідно компенсувати, подолати; свої найбільш дієві мотиви; соціально побутову ситуацію; відповідність зробленого вибору нормам і основним принципам вирішення завдання вибору професії).

Нас цікавить, передусім, етап професійної підготовки, де студенти ще безпосередньо не беруть участь у професійній діяльності, але у них вже формується професійна самосвідомість, центральним компонентом якої є усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності відбувається під час інтеріоризації зовнішніх регуляторів (професійних норм, принципів) у внутрішньо особистісне тло, внаслідок чого формується система професійних ціннісних орієнтацій і суб'єктна позиція майбутнього фахівця, як система його поглядів та настанов відносно власного особистісного та професійного саморозвитку. Навчально-професійна діяльність, яка є провідним видом діяльності, що формує основні особистісні новоутворення в студентському віці, сприяє закладенню основ майбутньої професійної діяльності. Крім того, на думку В.С. Мухіної, у студентів в цей період може

психологічно переважає один з трьох видів діяльності: спілкування, пізнання й майбутня трудова діяльність, які вона номінує як визначальні, на відміну від провідної діяльності [6].

Період навчання у ЗВО можна охарактеризувати як онтогенетичну стадію розвитку, що обумовлюється достатньою зрілістю фізичних і психофізіологічних властивостей, вищих психічних функцій, когнітивною, емоційно-вольовою та мотиваційною сферами особистості. Одним із основних досягнень у студентському віці науковці виділяють формування діалектичного мислення, що дозволяє адекватно сприймати навколишню дійсність і приймати рішення, ефективно долати суперечності життєвого досвіду, усвідомлювати свої обов'язки. Відзначають чіткість і визначеність у проявах вольових якостей особистості. Спостерігають посилення соціальних мотивів поведінки, підвищення інтересу до моральних проблем, питань сенсу життя [8].

Самосвідомість набуває структурної визначеності всіх компонентів, що феноменально проявляється в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки й діяльності, становлення образу «Я» та особлива увага до внутрішніх переживань. Осмислення потреби в плануванні свого життєвого шляху, що спричиняє появу такого новоутворення як життєвої перспективи. Життєва перспектива, у свою чергу, охоплює минуле, теперішнє та майбутнє людини [8].

У роботах Г. Гарбузової засвідчується, що динаміка професійної ідентичності у ЗВО виникає в процесі отримання знань (особлива увага зосереджується на когнітивній сфері студента), осмислення важливості отриманих знань (можливість розвитку в процесі емоційно-вольової структури особистості), в період практичної діяльності (проходження різних видів професійної практики), потреба у застосуванні різних методів роботи для засвоєння професії, й обов'язкове вивчення низки дисциплін, що безпосередньо впливають на формування професійної ідентичності [3].

У дослідженнях Г.В. Гарбузової наведено детальний опис динаміки розвитку професійної ідентичності у студентів ЗВО: 1) виникнення образу професії; 2) становлення «Я»-концепції та «Я»-образу (ідеального, нормативного, реального); 3) виникнення та формування професійного «Я»-образу; 4) власне професійна ідентичність, в ході становлення якої відбувається осмислення власної тотожності з професійним «Я»-образом, спостерігається впевненість у правильності вибору професії і позитивна оцінка себе як особистості, що здійснює навчально-професійну діяльність та вносить вагомий внесок у своє становлення як майбутнього фахівця [3].

Посилаючись на власні дослідження, Г. В. Гарбузова визначає три основних етапи становлення у студентів ЗВО професійної ідентичності: адаптаційний, стабілізаційний, уточнювальний.

1 етап (перший курс) – це час усвідомлення своєї професійної ідентичності, що характеризується вступом в нове оточення і професійне середовище, тоді ж зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню осмислену, відбувається усвідомлення своїх особистісних якостей. Це досить нестабільний період, який має тісний зв'язок з рівнем адаптації до нової соціальної ролі особистості. Значення даного періоду визначається рівнем становлення студентської ідентичності («Я»-студент) і пов'язаний з неусвідомленим захопленням майбутньою професією. Цей етап можна назвати адаптаційним.

2 етап (другий та третій курси) – це час, коли оцінюється рівень тих знань та вмінь, що були отримані в процесі навчання, осмислення вимог, які висувуються до нової соціально-професійної ролі, оцінка здібностей та можливостей, які були досягнуті завдяки власним зусиллям. На цьому етапі студент усвідомлює рівень своїх професійних можливостей та починає отримувати задоволення від сприйняття себе як майбутнього фахівця формується досить чітке уявлення «Я»-майбутній спеціаліст. Цей етап можна назвати стабілізаційним.

3 етап (четвертий та п'ятий курси) – час, коли виникають нові цілі та перспективи, що формуються на основі осмислення цілої низки нових ролей в процесі професіоналізації. Однак це також досить нестабільний етап, сенс якого полягає в переосмисленні й уточненні різновидів професійного саморозвитку та самоактуалізації, виникає проблема працевлаштування і побудови власної професійної кар'єри, виникає утворення «Я»-моя професія і кар'єра. Цей етап можна назвати уточнювальним [3].

У своїх роботах Н. Іванова визначає три етапи розвитку професійної ідентичності студентів ЗВО: первинний вибір, підтвердження або заперечення первинного вибору, реалізація первинного вибору в діяльності [5].

До основних чинників, що обумовлюють розвиток професійної ідентичності студентів-психологів за даними досліджень Н.Іванової віднесені: професійні знання, уміння, навички та інші якості фахівця, зокрема, такі як ідеальний образ професії, самоінтерес, вольові якості та емоційно-позитивне сприйняття інформації про професію та себе як майбутнього фахівця, ідеальні образи вибраної професії; можливості соціальних перспектив; сформованість образу «Я» та його професійної складової [5].

Теоретичний аналіз проблеми становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів дає змогу перейти до аналізу отриманих нами результатів емпіричного дослідження, яке було виконане на базі Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У дослідженні були задіяні 94 студентів 1 і 4 курсів спеціальності «Психологія».

Результати, отримані за допомогою «Методики вивчення статусів професійної ідентичності» (А.А. Азабеля, А.Г. Герцова) [3], засвідчили, що половина (51%) студентів першого курсу переживають кризу ідентичності, а у більшості з них вона виражена нижче середнього рівня, а інша значна частина (34%) студентів мають яскраво виражену сформовану ідентичність. На відміну від студентів першого курсу, переважна більшість четвертокурсників характеризуються сформованою професійною ідентичністю (79%), що є свідченням усвідомлення свого професійного вибору та готовності до подальшого професійного розвитку в царині психології.

За допомогою опитувальника «Якорі кар'єри» Е.Шейна, було отримано дані, які свідчать про прийняття професійних норм і цінностей, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії, здатність до співробітництва, суб'єктивне відчуття належності до професійної спільноти, колективний імідж. Зокрема, для студентів молодшого курсу найвищий показник представлений в категорії професійна компетентність (35%). Це є свідченням настанови, характерної для амбіційних людей, які бажають визнання своїх талантів. Досягти значних професійних успіхів, стати майстрами своєї справи для студентів 1 курсу є пріоритетним у майбутній професії. Серед пріоритетів 27% першокурсників визначили автономію. Для студентів четвертого курсу пріоритетними цінностями є стабільність роботи (25%), автономія (20%) та професійна компетентність (19%). Студенти-четвертокурсники як важливу характеристику визначили менеджмент (16%) – націленість на посаду, яка буде пов'язана з управлінням різними сферами діяльності, наявність аналітичних, комунікативних навичок, емоційної врівноваженості, орієнтації на повну відповідальність за кінцевий результат

Отримані й опрацьовані дані за допомогою статистичних підрахунків дані за «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» (А.А. Азабеля, А.Г. Герцова), дозволили визначити наявні достовірні відмінності за шкалою «нав'язаний статус професійної ідентичності» ($p = 0,02$, при $p = 0,05$). Це може свідчити про наявність впливу на вибір професії студентів перших курсів близьких або значущих для них людей, а отже, і на процес формування та усвідомлення своєї професійної ідентичності.

«Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» (Л.Б. Шнайдер) [11] дає чітку характеристику професійної ідентичності за допомогою самоопису студентів у категоріях професійного становлення. Отримані в ході дослідження дані, дозволили зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між показниками професійної ідентичності студентів першого та четвертого курсів ($p = 0$, при $p = 0,05$). Результати, отримані за допомогою методики МВПІ (Л.Б. Шнайдер) засвідчили, що у 57 % студентів першого курсу сформувалася псевдоідентичність. Вона характеризується порушенням механізмів ідентифікації, ригідністю «Я»-концепції, хворобливим неприйняттям критики на свою адресу, низькою рефлексією. На відміну від першокурсників, у 79% студентів четвертого курсу було встановлено досягнуту позитивну ідентичність, що засвідчило наявність певної сформованої сукупності особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують почуття спрямованості й осмисленості життя.

Отже, отримані в ході дослідження результати засвідчили, що для студентів молодших курсів спеціальності психологія характерне переживання кризи професійної ідентичності, і як наслідок – виникнення псевдоідентичності. Разом з тим, у переважній більшості студентів старших курсів констатуємо наявність високих показників вже сформованої та досягнутої позитивної ідентичності.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз проблеми професійного становлення особистості у галузі практичної психології дозволяє виокремити ряд специфічних особливостей цього процесу. Відзначають тісний взаємозв'язок і взаємозалежність «професійних» та «особистісних» якостей фахівця. Особистість фахівця вважається основним інструментом його професійної діяльності.

Професіоналізм психолога ґрунтується на розвитку соціально перцептивних умінь та професійної інтуїції, вмінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворитися на «робота» і, водночас, не втратити тотожності із собою та професійних позицій.

Психологічна практика як особлива галузь діяльності висуває ряд вимог до професійного психолога як суб'єкта. Учені підкреслюють необхідність гуманістичної спрямованості психолога; відповідність особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям. Важливими професійними рисами психолога вважають орієнтацію на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно орієнтований діалог, розвиток особистісної та професійної рефлексії, наявність психологічної культури. Творча самореалізація в цій професії передбачає, насамперед, становлення й психокорекцію своєї особистості, розвиток соціально перцептивних умінь та професійної інтуїції. Більшість науковців сходиться на думці, що професійна ідентичність є винятково важливою складовою професійної самосвідомості фахівця, яка розвивається і змінюється протягом усієї його професійної кар'єри.

Література

1. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес / І.Д. Бех // Педагогічна газета. – 1996. – № 9 (27). – С.2.
2. Брудний А. А. Психологічна герменевтика.: навчальний посібник / А.А. Брудний. – М.,1998. – 32 с.
3. Гарбузова Г.В. Социально-профессиональная идентичность будущих специалистов как предмет педагогического анализа. Актуальные проблемы педагогики и образования. – Брянск : Изд-во БГУ, 2005. – С. 106–108.
4. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – 80-86 с.
5. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л.Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–101.
6. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М.: МГПИ, 1985. – 103 с.
7. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов : дис. канд. психолог. наук / У. С. Родыгина. – Киров, 2007. – 293 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.– СПб. : Изд-во «Питер», 2000.– 712 с.
9. Шахов В. І. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів як умова формування їх готовності до професійної діяльності / Шахов В. І. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 55 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця, 2018. – С.141– 146.
10. Шахов В. І. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості / Шахов В. І., Шахов В. В. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 53 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця, 2018. – С. 238-244.
11. Шнейдер Л. Б.. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2004. – 600 с.

References

1. Bekh I.D. Psykholohiia tsinnostei i vykhovnyi protses / I.D. Bekh // Pedagogichna hazeta. – 1996. – # 9 (27). – S.2.
2. Brudnij A. A. Psihologichna hermenevtika.: navchal'nij posibnik / A.A. Brudnij. – M.,1998. – 32 s.
3. Garbuzova G.V. Social'no-professional'naya identichnost' budushchih specialistov kak predmet pedagogicheskogo analiza. Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya. – Bryansk : Izd-vo BGU, 2005. – S. 106–108.
4. Ermolaeva E. P. Preobrazuyushchie i identifikacionnye aspekty professiogeneza / E. P. Ermolaeva // Psihologicheskij zhurnal. – 1998. – T. 19. – № 4. – 80-86 s.
5. Ivanova N.L. Professional'naya identichnost' v social'no-psiologicheskikh issledovaniyah / N.L.Ivanova // Voprosy psihologii. – 2008. – № 1. – S. 89–101.
6. Muhina V.S. Problemy genezisa lichnosti / V.S. Muhina. – M.: MGPI, 1985. – 103 s.
7. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobennosti razvitiya professional'noj identichnosti studentov – budushchih psihologov : dis. kand. psiholog. nauk / U. S. Rodygina. – Kirov, 2007. – 293 s.
8. Pubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S. L. Pubinshtejn. – SPb. : Izd-vo «Pitep», 2000. – 712 s.:
9. Shakhov V. I. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv yak umova formuvannya yikh hotovnosti do profesiinoi diialnosti / Shakhov V. I. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 55 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia, 2018. – S.141– 146.
10. Shakhov V. I. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti / Shakhov V. I., Shakhov V. V. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 53 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia, 2018. – S. 238-244.
11. Shnejder L. B.. Professional'naya identichnost' : teoriya, eksperiment, trening / L.B. Shnejder. – Moskva: Izd-vo Mosk. psih.-soc. in-ta, 2004.- 600 s.

УДК 37.034-057.874

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-153-158

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ

Шахов В. І., orcid.org/0000-0003-1535-2802Кудирко І. О., orcid.org/0000-0003-4392-9840

У статті розглянуто сутність понять мораль, моральна свідомість. Проаналізовано, як педагогічна і психологічна науки трактували ці поняття протягом історичного розвитку. Розкрито погляди вітчизняних і зарубіжних учених щодо понять мораль, моральна свідомість, моральні вчинки. Обґрунтовано сутність моральної свідомості особистості й основи її формування. Доведено, що мораль не може існувати поза свідомістю. Вона

керується системою норм і правил, які склалися в суспільстві й можуть змінюватися, а також вічними людськими цінностями.

Ключові слова: мораль, моральність, моральна свідомість, етика, теорія Л. Кольберга, модель становлення моральних учинків, моральні норми і принципи, мотив.

THE CONCEPT OF MORAL CONSCIOUSNESS

Shakhov V., Kudyрко I.

The article is considered the concept of morality, moral consciousness, pedagogical condition. It is analyzed how pedagogical and psychological sciences have interpreted these concepts during historical development. The views of domestic and foreign scientists on the concepts of morality, moral consciousness, moral deeds are revealed. The essence of the moral consciousness of the individual and the basis of its formation are substantiated. It is proved that morality cannot exist outside consciousness. It is guided by a system of norms and rules that have developed in society and can change, as well as eternal human values. Today, at a time when humanity has been able to create maximum comfort, when the machine works instead of man, when information technology allows you to communicate, overcoming distance and time in seconds, you can hear the word "morality", "moral behavior", "moral or immoral act". » The media is full of news, where people's actions lead to the destruction of (physical or moral) life. And teachers and psychologists are constantly talking about the moral consciousness of their students. It all seems like a paradox. During its historical development, humanity has moved from the primitive communal system to world market relations. The development of science and technology has reached its apogee. But this has not solved global and local problems: natural disasters, epidemics, pandemics, incurable diseases, lack of food and drinking water. The individual is daily confronted with the problem of the choices he makes, guided by his moral consciousness.

Keywords: morality, moral consciousness, ethics, Kohlberg's theory, model of formation of moral actions, moral norms and principles, motive.

Сьогодні, у час, коли людство змогло створити максимум комфорту, коли машина працює замість людини, коли інформаційні технології дозволяють спілкуватися, за секунди долаючи відстань і час, усе частіше можна почути слово «мораль», «моральна поведінка», «моральний чи аморальний вчинок». Засоби масової інформації переповнені новинами, де вчинки людей призводять до руйнування (фізичного чи морального) життя. А педагоги і психологи постійно говорять про моральну свідомість своїх вихованців. Усе це схоже на парадокс.

Протягом свого історичного розвитку людство перейшло від первіснообщинного ладу до світових ринкових відносин. Розвиток науки і техніки сягнув апогею. Але це не вирішило глобальних і локальних проблем: стихійних природних лих, епідемій, пандемій, невиліковних хвороб, нестачі їжі й питної води. Особистість щоденно зустрічається з проблемою вибору, який чинить, керуючись своєю моральною свідомістю.

Поняття «моральна свідомість» у вжитку існує дуже давно. Важко навіть ученим дослідити, коли воно точно з'явилося. Про мораль, моральність, моральну свідомість особистості говорили ще Цицерон, Піфагор, Сенека, Сократ, Аристотель, Платон, І.Канта, Г.Сковороди, М.Бердяєв, К.Ушинський, Л.Кольберг, Я.Корчак, Ж.Піаже, Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо та інші.

Важливий внесок у формування моральної свідомості школярів зробили у своїх працях В.Сухомлинський, К.Ушинський, А.Макаренко, І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, А.Кириченко, Б.Кобзар, О.Кононко, В.Луговий, І.Мар'єнко, М.Сметанський, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші.

Як свідчить історична наука, із прадавніх часів у латинській мові було слово «mos» (правило, закон, характер). Згодом Цицерон утворив від цього іменника неологізм-прикметник «moralis», який стосуватиметься безпосередньо характеру, вдачі, а також звичаїв. Термін почнуть використовувати й інші учені-філософи, а з IV ст. н.е. він стане загальноживаним.

У Тлумачному словнику української мови вказано, що мораль – це система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства; етика; повчальний висновок із чогось; повчання, настанови, поради [7].

Моральність – відповідність поведінки людей нормам моралі [7].

Свідомість – процес відображення дійсності мозком людини, який охоплює всі форми психічної діяльності й зумовлює цілеспрямовану діяльність людини; сприйняття, розуміння навколишнього, властиві людині [7].

Однією з перших наук, яка визначала «мораль» і «моральність», була філософія. Вона поруч поставила поняття «етика». Філософський словник дає два різних тлумачення цього терміна. У першому варіанті він указує, що це – наука, яка вивчає мораль, моральність. У другому – система моральних норм і цінностей, що є характерною для певної культурної або релігійної спільноти, соціальної чи професійної групи людей [4]. Часто ці поняття ототожнюють. Але це проявляється в розмовному стилі. Науковий стиль заперечує синонімічність даних понять.

Поняття «етики» використовував у своїх працях ще Аристотель. Він його і започаткував.

Норми поведінки і є началом моральних принципів – допустимих вчинків людини. Наприклад, у педагогічній сфері є принцип демократизму, гуманізму, взаємоповаги, партнерства. У різних сферах людської діяльності ці принципи різні; вони також різняться у цих самих сферах, але в різних країнах. Культурних розвиток регіону, традиції, звичаї вагомо впливають на моральні принципи. Але в сучасному світі існують головні принципи між представниками різних національностей: взаємоповага, взаєморозуміння, партнерство та подібні.

Ще давньогрецький філософ Сократ, якого вважають родоначальником етики як науки, говорив про моральні норми, він же мислив про місце людини у суспільстві як моральної істоти. У своїх працях учений дійшов висновку, що існують об'єктивні моральні норми, а їх дотримання є виявом людської моралі («тос»). Сократ визначав, що є абсолютною залежність категорій добра і зла. Він ототожнював поняття розум і мораль. Проаналізувавши вчення Сократа, можна стверджувати, що розумна, освічена людина і є моральною особистістю. Тобто моральну свідомість можна сформувати.

Китайський філософ Конфуцій спробував розробити принципи формування моральної свідомості: знання, довіра, справедливість, гуманізм, обов'язок. У сучасній педагогічній науці – це моральні категорії, тобто поняття моралі, що мають загальний характер: охоплюють не окремі відношення, а всі сфери взаємин, спонукають людину скрізь і всюди керуватися ними. До них також належать: доброта, гідність, честь, щастя, справедливість.

У Західній Європі в епоху Середньовіччя активно розвивається виховання особистості, яке ґрунтується на засадах теології. Церква виступає головним інструктором і вихователем, а істинне все те, що вона освячує та підтримує. Усі вчення формувалися на основах Біблії, десятиох заповідях, релігійних канонах. Зароджувалася християнська педагогіка, яка заперечувала й гальмувала розвиток науки, перечила давнім філософським працям. Людина повинна жити за законами церкви, щоб заслужити спасіння душі. Тілесні задоволення перейшли на другий план. Виникла своєрідна парадигма: на моральне існування має право лише те, що підтримує церква, яка по-своєму трактувала Святе Письмо.

Неможливо не згадати й постійне існування народної педагогіки, багато принципів якої перегукувалися з християнським й філософськими. Другі, імовірно, виникли на основі народних.

У первісному суспільстві формувалися людські звички і характер. Людина розуміла, що їй потрібно було зробити, щоб вижити, як уберегтися від небезпеки. Зароджувалися взаємовідносини між людьми, які насправді були боротьбою за існування. І в такому жорстокому суспільстві зародилися мораль, моральні вчинки. Ніхто про поняття в той час не думав і не говорив. Особистість уже усвідомлювала, уже робила вибір, шукаючи їжу, захищаючи себе. Це і є прояви моральної свідомості. Те, що у первісному суспільстві було нормою, сьогодні є недопустимим, не відповідає жодним правилам.

З розвитком суспільства розвивається і моральна свідомість, яка набуває нового змісту й форми. У кожного народу є свої звичаї і традиції, які сформувалися багатомілітичною історією. Поряд із ними є невід'ємне поняття міфології, яке відображає уявлення про походження світу, існування всього суцього.

Народні звичаї, традиції, міфологія сформували норми для тогочасного суспільства – комплекс правил поведінки в певних ситуаціях, порушення яких викликало обурення в оточення.

Українські народні звичаї, традиції здавна сформували надзвичайно високі вимоги морального ставлення людини до себе, до інших людей, до праці, до тварин, до природи. Тисячолітній досвід мудрості нашого народу несе могутній моральний потенціал, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Усна народна творчість, яка через тисячі поколінь дійшла до сьогодні, формувала й формує моральну свідомість особистості (особливо учнів, які її вивчають у закладах освіти згідно чинної програми). Вона пропагує порядність, справедливість, правдивість, працелюбність, гідність, чесність, вірність, дотримання слова, честь, тактовність, повагу до старших, повагу до свого роду, толерантність, гостинність, гуманність, любов до свободи, відданість своєму народу, побожне ставлення до хліба, чесну працю. Це є ідеали, продиктовані часом і людським досвідом, які становлять основу моральних учинків і моральної свідомості особистості.

Значну роль у розвитку людської цивілізації відіграла мораль епохи Ренесансу (Відродження). Вона заперечила існуючі догмати Середньовіччя. Це було фактичне відродження понятійного змісту гуманної моралі. Людина як особистість стає на перше місце. Ця мораль проповідує тілесну й духовну досконалість людини, перемогу вічного добра й минушність зла, непохитну єдність слова та діла.

Мораль пережила різні стадії свого розвитку, починаючи з періоду Нового часу й майже до середини ХХ століття. Так, у XVII – XVIII століттях мораль засуджувала паразитичний спосіб життя аристократії та пропагувала свої норми і принципи: працелюбність, бережливість, скромність, чесність. Моральний ідеал – енергійна, ділова особистість, яка в будь-який спосіб домагається успіху, братства та поваги співвітчизників. Ця мораль спиралася на героїзм і відвагу людини, її здатність до самопожертви.

У XIX – XX століттях поняття моралі розділилося. Усе «розумне», «світле», «вічне» спочатку існувало для людини «вищого світу», а згодом потонуло в обіймах духовної деградації особистості. Дволикість моралі

поставала чимдалі наявніше. Людина втратила свій орієнтир, стала керуватися визначеними, хибно окресленими потребами й інтересами.

Сьогодні людство живе у глобальному світі, поняття полікультурності стає все більш актуальним, а поняття моральності набуло світового значення. Принципи і норми моралі – єдині у світовій науці.

Вагомий внесок при дослідженні моральної свідомості зробив американський психолог Лоуренс Кольберг. Він був четвертою дитиною в працелюбній родині. Жага пізнання життя різних прошарків суспільства збагатила його як майбутнього дослідника. Мандрівник, матрос, студент, експериментатор, веселий і завзятий хлопець, цікавий співрозмовник, вірний товариш, а ще добрий батько, чоловік – таким запам'ятали його близькі, друзі, колеги. 1955 рік – початок наукової творчості. Через три роки Кольберг з успіхом захищає докторську дисертацію про рівень моральних суджень групи підлітків із Чикаго, працює професором Гарвардського університету. Експерименти вченого завжди були цікаві, різноманітні, своєрідні, а висновки доказовими, науково-обґрунтованими, а іноді, і несподіваними. Від природи він отримав не тільки дар великого вченого, але й людини, котра створювала навколо себе моральну атмосферу. І це були непереврені миттєвості буття для нього та його друзів. Доля цієї непересічної особистості склалася трагічно. Важка хвороба, довгі фізичні страждання призвели до самогубства: 17 січня 1987 року Л. Кольберг зник, і лише в квітні його тіло було знайдено в річці Гудзоу [5].

Учений стверджує, що моральний розвиток особистості проходить три рівні (теорія Кольберга):

Перший рівень – доморальний (дитина виконує вимоги, бо боїться покарання);

Другий рівень – конвенційний (дотримується мораль, бо намагається належати групі, суспільству з метою самозбереження);

Третій рівень – автономний (людина обирає моральну поведінку добровільно, бо переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею добровільно).

Згідно з теорією Кольберга, діти 8-11 років поведуться правильно для того, щоб виконати прохання, побажання дорослих, які від їх вчинків отримують радість і позитивно думають про себе. А оточення позитивно думає про них (дорослих).

С.Д. Максименко, вивчаючи генезис існування людини за допомогою генетико-моделюючого методу, розглядає особистість як таку, яка існує та саморозвивається. А основою цього є нужда, квінтесенцією якої виступає любов до іншої людини, гармонійна і вічна. На думку С.Д. Максименка, особистість – це твір, який створюється двома іншими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком духу людського, певної культури, цивілізації [8].

Довічне існування особистості при «конечності» життя окремої людини виводить в дуже актуальну площину проблему часу. Його дійсними вимірами є соціальне (недосліджене в психології). Між тим, воно є неоднорідним, як і біологічне в людині. Співвідношення цих двох феноменів також виявляється змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – визначає початок руху нової особистості. Соціальне стає біологічним, і це є кардинальний момент у світлі якого і соціалізація, і виховання є процесами обов'язковими. Дослідження особистості, як саморуку унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого плину. С. Д. Максименко вважає, що цією силою є нужда, яка виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої «запускає» складну систему «особистість» і сабезпечує її розвиток як саморозвиток. Нужда визначає наявність в біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування [8, с.45]. Учений стверджує, що особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльної взаємодії людини з оточуючим світом [8]. А при взаємодії людина керується своєю моральною свідомістю, яка і впливає на її вчинки.

І. Д. Бех, у своїх працях зазначає, що становлення моральних якостей зумовлено особливостями ситуації, у якій опиняється індивід, тобто виховуючої ситуації. «Виховуюча ситуація конструює певну одиницю моральної культури суспільства, яка повинна стати компонентом внутрішнього світу підростаючої особистості. Саме в ній можлива повноцінна реалізація соціального механізму вrostання дитини в культуру» [1, с. 17].

І.Д.Бех досліджує духовні цінності в розвитку особистості та особистісно зорієнтоване виховання, підкреслюючи, що дитина постійно очікує моральних дій, що подібні до тих, які були пережиті нею в минулому й суттєво вплинули на неї. Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій [1]. Отже, необхідною ланкою в процесі морального розвитку особистості є виховання й освіта. Ще дитині потрібно повідомити моральні норми суспільства, розкрити моральні принципи. Вона повинна усвідомити та зрозуміти моральні зразки, якими буде керуватися протягом життя. У неї сформуються моральні вчинки та їх оцінки. Фактично на прикладах (еталонах) педагогіка формує моральну свідомість, через систему виховних впливів відтворює моральні норми та принципи сучасного суспільства.

О.В.Скрипченко пропонує динамічну структуру моделі становлення моральних учинків, складовими якої є:

- зміст моральних цінностей і моральних норм, які пов'язані з моральними вчинками молодших школярів;
- інформація, яка надходить до учнів молодшого шкільного віку від батьків, друзів, оточення, літературних творів про моральні цінності та моральні норми;
- формування в молодших школярів різних рівнів уявлень про моральні цінності і моральні норми моральних вчинків;
- самоаналіз власних дій, вчинків, наявних у молодшого школяра уявлень про моральні цінності та моральні норми;
- оцінка морального вчинку молодшого школяра з боку вчителя, батьків, друзів, оточення [5].

Р.В. Павелків вважає, що шукати витoki моральності потрібно в магістральних шляхах психологічної науки, а моральна свідомість за своєю суттю є основою та наслідком процесу соціалізації. Учений пояснює, що моральна свідомість формується разом з особистістю індивіда й невідокремлена від її «Я». А рефлексія забезпечує регульовальну функцію цього образу «Я».

Важлива роль рефлексії проявляється у забезпеченні критичного ставлення людини до себе, що дозволяє глибоко та адекватно усвідомити свої недоліки, суб'єктивні труднощі, відсутність або недостатню розвиненість моральних якостей. Повну й адекватну інформацію про власні якості та особливості людина отримує внаслідок самопізнання. Рефлексія, на відміну від самопізнання, дає відповіді не тільки на питання (наприклад, «Що я знаю про себе?»), а й на причинні (наприклад, «Чому я вчинив саме так?»). Завдяки моральній рефлексії, у людини здійснюється перехід від моральних цінностей до мотиву, а потім – до психічного й навпаки. Тобто моральна рефлексія забезпечує динамічність самосвідомості. Завдяки тому, що у рефлексії разом поєднується моральне і психічне, позиція однієї людини й іншої, вона здатна проникати в найпотаємніші куточки моральної самосвідомості особистості, яка розвивається. Крім цього, моральна саморефлексія є психологічним механізмом процесу становлення особистості та генезису її моральної самосвідомості, забезпечуючи функціонування усіх складових системи саморегуляції моральної поведінки: цінностей, образу «Я» та самооцінки, рівня домагань і самоконтролю, концепції іншої людини. Це дозволяє вважати моральну рефлексію провідним психологічним механізмом розвитку моральної свідомості та самосвідомості особистості. Тому розвиток моральної рефлексії є важливим напрямом формування моральної свідомості, який повинен ретельно аналізуватися з точки зору його психологічного змісту [6].

Мораль є складовою моральної свідомості. Це ціла система ціннісних принципів, які керують діяльністю людини, впливають на операційні механізми свідомості.

Р.В. Павелків стверджує, що моральна свідомість – це один із компонентів свідомості людини взагалі. Вона відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі та має глибоко особистісний характер.

Моральні цінності є фундаментальними цінностями в ієрархії цінностей, тобто такими, які відповідають найважливішим потребам людини [2]. Отже, вони є проявом моральної свідомості: компонентом, який регулює й оцінює поведінку особистості в соціумі.

Т.В. Бутківська стверджує, що світ цінностей – сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості. Питання моральності супроводжують людину все життя. Моральні цінності – це «загальнолюдські духовні цінності, ідеали – любов до ближнього, милосердя, гуманність та ін., що є вічними» [3, с.131].

Формування моральних поглядів, ідеалів, переконань і норм, які визначають повсякденну поведінку особистості, здійснюється в умовах морального вибору в процесі життєдіяльності, що тісно пов'язаний з ідеальним прогнозуванням та передбаченням наслідків її життєвих учинків, тобто у моральній свідомості.

У почуттях проявляється особистість, приховуються її соціальні настанови, інтереси, потреби, смаки. Вони можуть мати різне забарвлення, але пов'язані з моральною самооцінкою, яка є наслідком моральної свідомості.

Висновки. Отже, моральна свідомість – це почуття, якими керується особистість, приймаючи рішення діяти. Учинки, слова, думки особистості – це прояв її моральної свідомості, яка формується з раннього дитинства й може змінюватися протягом життя, враховуючи обставини, в яких опинилася людина.

Особистість не народжується із сформованими життєвими поглядами, із сформованою моральною свідомістю. Процес виховання і є тим головним чинником, який і формує моральність індивіда.

Мораль не може існувати поза свідомістю. Тоді б людські вчинки не могли отримати морального виміру. Людина була б не здатна їх усвідомити, не могла б відрізнити добро і зло, справедливість і обман, вона б перестала керуватися власним сумлінням.

Моральна свідомість керується системою моральних норм, які склалися в суспільстві, формуються і змінюються. Правила і норми в суспільстві виникають не хаотично. Вони складаються протягом історичного

розвитку. Традиції, звичаї, релігія, рівень освіти, матеріальне забезпечення, можливість задовільнити свої фізіологічні потреби – і є тими основними чинниками, що їх сформували.

Кожен індивід по-різному сприймає і вивчає суспільні норми та правила. Адже на нього впливають зовнішні фактори: сім'я, особистість наставника, друзі. Тому рівень моральної свідомості в кожного різний.

Моральна свідомість – це погляди людини, які спонукають до вчинків і переважно формуються в дитячому та підлітковому віці.

Література

1. Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І. Д. Бех // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 3, 4. – С. 172-184.
2. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Бутківська Т.В. // Педагогіка і психологія.– 1997.– №1.– С. 130-136.
3. Максимчук Н.П., Палилюк І.М. Особливості становлення моральних цінностей у процесі соціалізації особистості юнацького віку/ Максимчук Н.П., Палилюк І.М. // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Випуск 3.
4. Малахов В. Етика // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. — Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. — 742 с.
5. Осика О. В. Теорія морального розвитку дитини Л.Колберга в сучасній психології / О. В. Осика // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 359-368.
6. Павелків Р. В. Роль рефлексивного механізму та особливості його функціонування у сфері моральної свідомості та самосвідомості / Р. В. Павелків // Психологія: реальність і перспективи. – 2016. – Вип. 6. – С. 4-11.
7. Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 9, 1973-1978.
8. Жигайло Н.І. Генетико-психологічний погляд на особистість академіка С.Д.Максименка / Н.І.Жигайло // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Серія : Психологія і педагогіка. – 2011. – Вип. 18. – С. 41-52.

References

1. Bekh I. D. Moralnist osobystosti u psykolohichnomu rakursi / I. D. Bekh // Filosof. i sotsioloh. dumka. – 1994. – № 3, 4. – S. 172-184.
2. Butkivska T.V. Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv / Butkivska T.V. // Pedagogika i psykolohiia.– 1997.– №1.– S. 130-136.
3. Maksymchuk N.P., Palyliulko I.M. Osoblyvosti stanovlennia moralnykh tsinnosteï u protsesi sotsializatsii osobystosti yunatskoho viku/ Maksymchuk N.P., Palyliulko I.M. // Problemy suchasnoi psykolohii. – 2009.- Vypusk 3.
4. Malakhov V. Etyka // Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk / V. I. Shynkaruk (hol. redkol.) ta in. — Kyiv : Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy : Abrys, 2002. — 742 s.
5. Osyka O. V. Teoriia moralnoho rozvytku dytyny L.Kolberha v suchasniï psykolohii / O. V. Osyka // Problemy suchasnoi psykolohii. – 2015. – Vyp. 27. – S. 359-368.
6. Pavelkiv R. V. Rol refleksyvnoho mekhanizmu ta osoblyvosti yoho funktsionuvannia u sferi moralnoi svidomosti ta samosvidomosti / R. V. Pavelkiv // Psykolohiia: realnist i perspektyvy. – 2016. – Vyp. 6. – S. 4-11.
7. Slovnyk ukraïnskoï movy: v 11 tomakh. — Tom 4, 9, 1973-1978.
8. Zhyhailo N.I. Henetyko-psykolohichni pohliad na osobystist akademika S. D. Maksymenka / N. I. Zhyhailo // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"]. Seriiï : Psykolohiia i pedagogika. – 2011. – Vyp. 18. – S. 41-52. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2011_18_8

УДК 378.016:159.9.018.4

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-158-163

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО АНАЛІЗУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Штифурак В. С., orcid.org/0000-0002-2483-817X

Педоренко В. М., orcid.org/0000-0003-1572-8750

У статті окреслено особливості професійної діяльності практикуючих психологів та вимоги до їхньої фахової підготовки. Увагу акцентовано на перевагах проблемно-орієнтованій підході, оскільки в його межах передбачено всебічний аналіз психологічних проблем клієнта, що є суттєвим моментом у процесі пошуку шляхів їхнього вирішення й подолання психологічних труднощів. Розглянуто етапи проблемного аналізу в консультативній практиці; охарактеризовано можливості використання групової дискусії та ігрового моделювання; наведено приклади доцільного використання стимульного матеріалу на практичних заняттях.

Ключові слова: фахова підготовка психологів, проблемно-орієнтоване консультування, проблемний аналіз, групова дискусія, ігрове моделювання.

THE USE OF PROBLEM ANALYSIS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

Shtyfurak V., Pedorenko V.

The article outlines the features of the professional activity of practicing psychologists and the requirements for their professional training. Attention is focused on the advantages of the problem-oriented approach, because it provides a comprehensive analysis of the psychological problems of the client, which is an essential point in the process of finding ways to solve them and overcome psychological difficulties. The stages of problem analysis in consultative practice are considered: analysis of the content of the client's complaint, analysis of the psychological situation, analysis of psychological problems, formulation of the therapeutic task, solution of the therapeutic task. A group discussion is described, which can be used to enable participants to see the problem from different angles and to apply elements of brainstorming. Blocks of methodical skills which are necessary for the leader of discussion are allocated. It is confirmed that game modeling promotes the development of future psychologists' observation, the ability to build a consultative dialogue, flexibility and willingness to restructure, to find constructive ways to interact with clients. It is shown that sometimes it is useful to solve problems "from the opposite". Examples of appropriate use of stimulus material in practical classes are given, in particular: a list of questions that can be used by psychologists in the counseling process; analysis with an appropriate interpretation of the effectiveness of the methods of work of the consultant.

Keywords: professional training of psychologists, problem-oriented counseling, problem analysis, group discussion, game modeling.

Українські вчені [3] розробили концепцію цілісної взаємоузгодженої системи уявлень про зміст, форми й методи навчання та формування особистості практикуючого психолога під час фахової підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації. Ґрунтується вона на основних твердженнях, які системно охоплюють структурні компоненти професійного становлення й зростання майбутніх психологів. Указана наукова позиція базується на тому, що практична психологія – це особливий вид людської діяльності, який не співпадає з психологією науковою, має специфічну методологію та підходи до трактування її предмета, що зумовлює й відповідні форми, методи та зміст підготовки практикуючих психологів, які відмінні від підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників. Зауважуємо на тому, що не всяка людина здатна працювати практикуючим психологом, тому процес підготовки таких фахівців має поєднувати три умовних блоки: вивчення традиційних психологічних дисциплін, опанування теоретичними засадами практичної психології, оволодіння психологічними технологіями та практичними навичкам. Вагомим у цьому сенсі є твердження про те, що практикуючі психологи мають спеціалізуватися в конкретному виді практичної психології, орієнтуючись на певну спеціалізацію в конкретному виді роботи. При цьому форми та методи професійної підготовки в галузі практичної психології мають еволюціонувати від академічних лекційно-семінарських до практичних. І все – таки, центральним методом організації та викладу навчального матеріалу має бути випадковий (ситуаційний) підхід, оскільки саме в конкретному випадку, в конкретній життєвій ситуації особистості розкривається взаємодетермінація суб'єкта й об'єкта, цілісна природа людини. До того ж, у практичній роботі психолог має справу саме з конкретною людиною, яка перебуває в конкретних життєвих обставинах [3, с.6-7].

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей використання проблемного аналізу у процесі підготовки майбутніх психологів до консультативної практики.

Відомо, що на сьогодні виділяють три основні підходи в психологічному консультуванні: проблемно-орієнтоване консультування, спрямоване на аналіз суті й зовнішніх причин проблеми, пошук шляхів її вирішення; особистісно орієнтоване консультування центроване на аналізі індивідуальних причин проблеми, генезі деструктивних особистісних стереотипів, попередженні подібних проблем у майбутньому; консультування, центроване на виявленні ресурсів особистості й використанні їх для вирішення проблеми (solution talk) [4, с.606-607].

На нашу думку, проблемно-орієнтований підхід можна розглядати як основний у підготовці майбутніх психологів, оскільки він базується на положенні, що всебічний аналіз психологічних проблем клієнта є суттєвим моментом в процесі пошуку шляхів їхнього вирішення й подолання психологічних труднощів. Наша практика засвідчує ефективність використання проблемно-орієнтованого підходу в умовах ЗВО у процесі вивчення дисциплін циклу психологічної допомоги (психологічне консультування, психологічне консультування в соціальній роботі, психокорекція, психокорекція в процесі розвитку особистості).

І ще одне з важливих завдань, яке вирішується в процесі проблемного аналізу, про що ми вже згадували в наших попередніх працях: «Найважливіші завдання, що постають перед професіоналом, – це завдання, стосовні вже не безпосередньо процесу психологічної допомоги, а, власне кажучи, такі, що стосуються його (професіонала) власного особистого розвитку та благополуччя, професійної майстерності. Немає, мабуть, необхідності наголошувати, що недостатнє опрацювання особистісних проблем (фрустрованих або нереалістичних потреб, фантазій, страхів, конфліктів, захистів, ціннісних смислів, самооцінок, мотивів

тощо) і недостатня професійна (технічна й теоретична) підготовка легко можуть замість психологічної допомоги травмувати як клієнта, так і консультанта, додавши до нерозв'язаних проблем психогенні розлади» [6, с. 18]. Мова іде про сформовані базові професійні компетенції в галузі надання психологічної допомоги які ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей студентів, що здобуті під час професійної підготовки та є основою здатності успішно розв'язувати наукові психологічні теоретичні та практичні завдання майбутньої професійної діяльності.

Варто наголосити на тому, що психологічна проблема – це сукупність психологічних труднощів клієнта, дисгармонійний стан його психіки, викликаний певними протиріччями в розвитку, що створює психічну напругу й заподіює страждання, від яких він хотів би позбутися. Основним методом проблемно-орієнтованого консультування є проблемний аналіз, який базується на припущенні, що кожна психологічна проблема людини має свій генезис, обумовлений як невизначеністю, спонтанністю, непередбачуваністю, так і детермінантами, що мають відповідні причини і закономірності. Установлення цих причин і закономірностей, пошук шляхів подолання їх патогенного впливу є важливим фактором успішного вирішення проблеми. Диференціація й чітке усвідомлення психологом усіх етапів проблемного аналізу сприяє адекватній ідентифікації проблем клієнта, визначення доцільної черговості їх опрацювання. Базуючись на теоретичних положеннях відомих учених (А. А. Бодальов, С.В. Васьківська, П.П. Горностай, В. В. Столін), орієнтуємо студентів під час навчання на використання обґрунтованих ними етапів проблемного аналізу. Зауважимо, що етапи проблемного аналізу ми подаємо в дещо скороченому варіанті.

Перший етап: аналіз змісту скарги клієнта передбачає знайомство і встановлення контакту з клієнтом, при цьому ретельно досліджуються всі структурні елементи скарги [5, с. 43–45], такі як: суб'єктний (на кого скаржиться) і об'єктний (на що скаржиться) клієнт; самодіагноз, як інтерпретація клієнтом виникнення й розвитку пережитих проблем і труднощів; психологічний запит, тобто пояснення клієнтом того, чого він очікує від консультації; підтекст скарги або прихований її зміст, при цьому досить інформативним є переклад розмови зі змістовного рівня на рівень рефлексії переживань.

Другий етап: аналіз психологічної ситуації: визначення обставин, патогенних умов і факторів, які спричинили розвиток проблем; оцінка міри впливу кожного з них та кола осіб, що потребують психологічної допомоги; установлення того, хто і який патогенний вплив здійснює; якою мірою його оточення готове до прогресивних змін; прогнозування можливого розвитку ситуації й небажаних психологічних наслідків; спроба заглянути в «майбутнє» актуальної ситуації, тобто причинно-наслідкове моделювання її розвитку для формулювання консультативного завдання взагалі.

Третій етап: аналіз психологічних проблем, що передбачає компетентне визначення реальних психологічних проблем клієнта і здійснюється в процесі: висунування первинних психологічних гіпотез, що забезпечується установкою психолога на гнучкість, альтернативність мислення, готовність відмовитися від однієї гіпотези на користь іншої; ідентифікація психологічних проблем і труднощів клієнта (також і неусвідомлюваних ним); побудова психологічно вивіреної й обґрунтованої картини істинних дисгармоній; збір додаткових даних анамнезу і здійснення поглибленої психодіагностики для перевірки психологічних гіпотез; формулювання психологічного діагнозу. Своє бачення проблем психолог доносить до клієнта в формі психологічної інтерпретації (пояснення, коментарів, узагальнення, аналогії), що може послужити поштовхом до внутрішньої роботи клієнта над своїми проблемами; у разі професійних ускладнень, допустимим є формулювання висновку про те, що проблеми клієнта виходять за межі власної компетентності, а тому передбачається налагодження співробітництва з відповідними фахівцями або переорієнтація запиту про допомогу.

Четвертий етап: формулювання терапевтичного завдання знаменує перехід від першої – діагностичної частини роботи консультанта до другої – психокорекційної або психотерапевтичної. Завдання вважається сформульованим лише тоді, коли воно прийняте клієнтом. Тому консультативна постановка терапевтичного завдання включає: обговорення разом із клієнтом попереднього варіанту терапевтичного завдання, тобто досягнення згоди в доцільності констатації та потреби в допомозі, позначення шляхів досягнення конкретних змін; оцінку психологічного прогнозу щодо результативності психологічної допомоги, ефективності та стійкості її наслідків; висновок про те, чи зуміє клієнт здійснити необхідні дії, домогтися рішення терапевтичного завдання. Якщо терапевтичне завдання внаслідок будь-яких причин і умов не може бути розв'язане, потрібно разом з клієнтом переформулювати його таким чином, щоб воно не орієнтувало на нереальні цілі і не виходило за межі можливостей як клієнта, так і психолога; висновки про необхідність додаткових консультацій у інших фахівців (дефектолога, психіатра, невропатолога, сексопатолога тощо).

П'ятий етап: вирішення терапевтичного завдання, що реалізується в процесі здійснення таких дій: спільне з клієнтом вироблення тактики психокорекційних дій на основі погодження міри директивності; вибір доцільних в даних умовах способів і засобів психологічної допомоги з арсеналу найрізноманітніших

засобів і методів підведення клієнта до необхідності самостійного вирішення своїх психологічних проблем, прийняття відповідальності за результат на себе; спостереження віддалених наслідків.

Таким чином, психокорекційна робота полягає в гармонізації травмуючих переживань, реконструкції втраченого сенсу життя, підтримці позитивної Я-концепції [2, с. 7-10]. Ефективними методами при цьому є групова дискусія та ігрове моделювання. Коротко опишемо досвід їх використання на заняттях.

Групова дискусія – це спільне обговорення певного суперечливого питання, що дає змогу прояснити (можливо, змінити) думку, позицію та установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Такий метод використовують, в основному, у формі аналізу групою конкретних ситуацій, після ознайомлення з якими кожен висловлює власну думку з приводу описаних причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, пропонує психологічну інтерпретацію проблеми, а також обговорюють форми можливої психологічної допомоги. Групова дискусія може бути використана із метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних позицій. Тому, у груповій дискусії доцільно використовувати елементи мозкового штурму, сенектики (активний метод навчання, що включає поєднання різних, часто несумісних елементів).

Варто виокремити блоки методичних умінь, які потрібні ведучому дискусії: уміння вирішувати проблему-завдання, яку сформульовано; будувати й розвивати стосунки з групою учасників дискусії; контактувати з кожним зокрема. Продуктивна включеність майбутніх психологів у групову дискусію обумовлюється ретельною попередньою підготовкою: це підбір проблемної ситуації та відповідного стимульного матеріалу. На практичних чи тренінгових заняттях група спочатку знайомиться зі змістом проблемної ситуації, наприклад: «Клієнтка: жінка 30 років, одружена, має трьох дітей, старшому з них 10 років. Проблема, з якою вона звернулася по допомогу, – труднощі в ухваленні рішення: зберегти шлюб або розлучитися з чоловіком, якого вона характеризує як людину, що не піклується про неї і дітей, цілком зануреного у свою роботу, нудного й самовдоволеного. Чоловік відмовився брати участь у консультуванні, стверджуючи, що з ним усе гаразд, а лікуватися потрібно дружині, тому що це її проблема. Клієнтка стверджує, що розлучилася б негайно, якби не діти, яким, на її думку, потрібний батько».

Потім кожен висловлюється з приводу описаних причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, пропонується психологічна інтерпретація проблеми, обговорюються форми можливої психологічної допомоги. Викладач, зазвичай, стимулює висловлювання студентів за допомогою проблемних запитань, використовуючи при цьому заздалегідь підготовлений орієнтовний їх перелік до ситуації (табл. 1). Окрім цього, студенти користуються роздатковим (стимульним) матеріалом, який ми пропонуємо. Наша практика доводить, що продуктивному обговоренню сприяє перелік запитань, які можуть використовувати психологи під час консультування.

Таблиця 1

Запитання, що використовується психологами в процесі консультування

	Завдання психолога	Приклади запитань
Коли з'явилася проблема?	Виявити повторювані факти, пов'язані з часом виникнення проблеми.	Чи є такі періоди, коли проблема завжди чи зазвичай виникає? Чи навпаки, коли взагалі не виникає? Чи є визначена пора дня, тижня, місяця, року, коли проблема проявляється особливо часто, чи зрідка?
Де виникає проблема?	Визначити загальну локалізацію (школа, робота, дім) і точніше місце розташування (конкретна кімната), де частіше виникає проблема.	Чи існує таке місце, де проблема виникає завжди, чи особливо часто? Чи є такі місця, в яких вона взагалі не виникає?
Як зовні виглядає ця проблема?	Спостереження за жестами, позиціями тіла, поведінням, інтеракціями клієнта.	Що ми змогли б побачити, якби мали відеозапис? Які б ми побачили жести, пози, поведінку, інтеракції, що б ми змогли почути?
У чий присутності з'являється проблема?	Визначте коло людей, які бувають присутні при виникненні проблеми.	Хто найчастіше перебуває поруч при виникненні проблеми? Що ці люди роблять і говорять перед цим, під час і після цього? Що вони говорять про людину, яка має цю проблему, і про саму проблему?
Які бувають винятки з проблеми?	Знайти ситуації, що гальмують виникнення проблеми. Допомогти клієнту побачити такі ситуації.	Чи існує таке місце, де проблема не виникає ніколи, чи виникає дуже рідко? Чи бувають такі періоди, коли проблема не

	Навчити його створювати їх, поки виняток не стане правилом.	виникає? Чи є такі люди, у присутності яких вона взагалі не виникає?
Що клієнту доводиться робити інакше через проблему?	Проаналізувати спільно з клієнтом наслідки виникнення проблеми. Змодельювати ситуацію "без проблеми".	Яким чином проблема порушує звичайну активність, чи заважає в тім, що Ви хотіли б зробити? Як виглядала б ваша діяльність без проблеми?
Як клієнт пояснює проблему й у яких категоріях?	Виявити концепцію клієнта на тему труднощів і їх значення в його житті.	Що є причиною проблеми? Чи є глибші труднощі, відображенням яких є проблема? Який вплив має проблема на ваше самопочуття чи ваше майбутнє? Яку літературу на цю тему Ви читали?

Ігрове моделювання сприяє уніфікації та конкретизації бачення проблеми, дає змогу особистісно наблизити зміст ситуації до власного досвіду. Ігрове моделювання, зазвичай, реалізується за таким сценарієм. З-поміж учасників групи вибирають двох: «психолог» і «клієнт». Вони знайомляться з основним змістом ситуації, уявно вживаються в ролі й починають пропонувати продовження консультативної взаємодії. При цьому «психолог» старається вирішити завдання консультування, виходячи з умов описаної ситуації, а «клієнт» імпровізує відповідно до поданого «портрета» і власного уявлення про особистість персонажу. Наводимо приклад ігрового моделювання:

Клієнт: Мій батько постійно сердиться, коли я хочу щось зробити по-своєму.

Психолог: Ти відчуваєш, що твій батько часто сердиться на тебе?

Клієнт: Не дуже часто, але завжди, коли я хочу бути самим собою.

Психолог: Ти хотів би робити те, що приносить тобі задоволення, але при цьому не дратувати батька?

Клієнт: Так, саме цього я хочу.

Які подальші дії, на вашу думку, психолога?

Ігрове моделювання сприяє розвитку спостережливості, уміння вибудовувати консультативний діалог, гнучкості й готовності перебудовуватися, знаходити конструктивні прийоми взаємодії. Інколи корисно вирішувати завдання «від протилежного», тобто свідомо заздалегідь вбудовувати консультативну взаємодію, з метою оцінки її негативних наслідків. Необхідно зазначити, що ігрове моделювання вимагає від викладача відповідного досвіду використання навчальних та ділових ігор. У процесі фахової підготовки психологів до реалізації завдань консультативної практики з використанням ігрового моделювання успішно застосовується стимульний матеріал, який є доречним в умовах проблемного аналізу на практичних та тренінгових заняттях. Наш досвід доводить ефективність використання таких видів стимульного матеріалу: ефективність методів роботи консультанта; стадії консультативного процесу; атрибути некваліфікованого і кваліфікованого фахівця; стратегія психолога та ключові моменти на основних етапах роботи [1, с. 32; 44; 59; 97]; запитання, що використовуються психологами в процесі консультування; трактування поведінки співрозмовника; характеристика відхилень у психічного розвитку; параметри розвитку, що є критеріями психологічного благополуччя дитини на різних вікових етапах; порівняльний аналіз основних підходів до вивчення феномена психологічного неблагополуччя особистості [6, с.39-40; 58-59; 175-177; 333-334; 337; 338]; основні стани клієнтів, які пов'язані з почуттями і способи надання консультативної допомоги; трьохактна схема активного слухання; зовнішні прояви емоційних станів при підвищеному емоційному напруженні; типовий зразок програми психологічного консультування [7, с. 88; 136-137; 147; 219].

У процесі ігрового моделювання формуються базові практичні навички рефлексивного спілкування, активного слухання, управління діалогом. З метою орієнтування майбутніх психологів на ефективне використання методів роботи консультанта, пропонуємо їх аналіз з відповідною інтерпретацією (таблиця 2).

Таблиця 2

Аналіз методів роботи консультанта

Метод	Опис	Опції під час бесіди
Інтерпретація	Задає нові рамки, в яких клієнт може побачити ситуацію. Може бути отримана з теорії або власного досвіду. Її можна розглядати як серцевину методу впливу.	Спроба дати можливість клієнту по-новому побачити ситуацію. Дає клієнту чітко окреслене альтернативне сприйняття реальності. Це сприйняття сприяє зміні поглядів, що, у свою чергу, може змінити думки, настрої, поведінку.

Директива (вказівка)	Каже клієнту, яку дію зробити. Може бути просто поведінкою. Може бути хитромудрою технікою на основі певної теорії.	Ясно показує клієнту, якої дії хоче від нього психолог. Передбачається, що клієнт зробить те, на що йому вказують.
Інформування	Виказує побажання, загальні ідеї, визначає домашнє завдання, радить, як діяти, думати, поводитися.	Помірно використовувані поради дають клієнту корисну інформацію. Наприклад, цей метод завжди використовується під час процесі консультації з працевлаштування.
Саморозкриття	Психолог ділиться особистим досвідом і переживаннями або розділяє нинішні почуття клієнта.	Тісно пов'язаний з прийомом зворотного зв'язку, побудований на "Я-пропозиції" психолога. Сприяє встановленню рапорта.
Зворотній зв'язок	Дає клієнту можливість зрозуміти, як його сприймає психолог, оточуючі.	Дає конкретні дані, які допомагають клієнту усвідомити, як інші сприймають його поведінку і стиль мислення, що створює можливість іншого самосприйняття.
Логічна послідовність	Пояснює клієнту логічні наслідки його мислення та поведінки: "Якщо..., то"	Дає клієнту точку відліку. Цей метод допомагає людям передбачати результати дій.

Подібна практика оптимізує процес включення майбутніх психологів у фахову діяльність, орієнтуючи їх на доцільне використання досягнень психологічної науки та власні можливості надання консультативної допомоги.

Висновки. Розроблена концепція цілісної взаємоузгодженої системи уявлень про зміст, форми й методи навчання та формування особистості практикуючого психолога у процесі фахової підготовки ґрунтується на основних твердженнях, які системно охоплюють структурні компоненти професійного становлення і зростання. Процес підготовки таких фахівців має включати формування здатності до ефективної консультативної практики, що значною мірою гарантується використанням у навчальному процесі елементів проблемного аналізу.

Література

1. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймж-Даунинг. – Москва, 1999. – 487 с.
2. Васильковская С.В. Психологическое консультирование: Ситуац. задачи / С.В.Васильковская, П. П. Горностай. – Киев, Вища школа, 1996.- 192с.
3. Основи практичної психології / В. Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – 3-тє вид., стереотип. – Київ : Либідь. – 536с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Издательство Питер, 2000. – 1024 с.
5. Столин В. В. Семья в психологической консультации / В. В. Столин, А. А. Бодалев. – Москва, 1989. – 208 с.
6. Штифурак В.С. Психологічна допомога: види, підходи та напрями. Навчальний посібник / В.С.Штифурака, О. І.Шаманська. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К» 2020. – 340 с.
7. Штифурак В.С. Консультування як вид психологічної допомоги: Навчальний посібник / В.С. Штифурак. – Вінниця, ТОВ Фірма «Планер», 2017. – 224 с.

References

1. Aivy A. E. Psykholohycheskoe konsultyrovanye y psykhotherapyia. Metody, teoryy y tekhnuky: praktycheskoe rukovodstvo / A. E. Aivy, M. B. Aivy, L. Saimzh-Daunynh. – Moskva, 1999. – 487 s.
2. Vaskovskaia S.V. Psykholohycheskoe konsultyrovanye: Sytuats. zadachy / S.V. Vaskovskaia, P. P. Hornostai. – Kyev, Vyshcha shkola, 1996.- 192s.
3. Osnovy praktychnoi psykholohii / V. Panok, T.Tytarenko, N.Chepelieva ta in.: Pidruchnyk. – 3-tie vyd., stereotyp. – Kyiv : Lybid. – 536s.
4. Psykhoterapevtycheskaia entsyklopedyia / pod red. B. D. Karvasarskoho. – SPb. : Yzdatelstvo Pyter, 2000. – 1024 s.
5. Stolyn V. V. Semia v psykholohycheskoi konsultatsyy / V. V. Stolyn, A. A. Bodalev. – Moskva, 1989. – 208 s.
6. Shtyfurak V.S. Psykholohichna dopomoha: vydy, pidkhody ta napriamy. Navchalnyi posibnyk / V.S.Shtyfurak, O. I.Shamanska. – Vinnytsia: PP «Edelveis i K» 2020. – 340 s.
7. Shtyfurak V.S. Konsultuvannia yak vyd psykholohichnoi dopomohy: Navchalnyi posibnyk. – Vinnytsia, TOV Firma «Planer», 2017. – 224 s.

НАШІ АВТОРИ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Анісімова Олена Едуардівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Бережанська Наталія Анатоліївна – асистент кафедри методики навчання іноземних мов, аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Білоус Ольга Володимирівна – старший викладач кафедри географії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Брилін Борис Андрійович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бриліна Валентина Людвигівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін початкової та дошкільної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бурлака Неля Іванівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ван Чжецін – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Горожанкіна Оксана Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Гречка Віктор Миколайович – викладач Вінницьких територіальних курсів ЦЗ та БЖД (II категорії) навчально-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Вінницької області.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Карук Інна Василівна – асистент кафедри дошкільної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ковальова-Гончарюк Лілія Олексіївна – аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Колеснік Катерина Андріївна – аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Король Альона Валеріївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, логопед, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Крутий Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор дошкільної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кудирко Інна Олександрівна – учитель української мови і літератури навчально-виховного комплексу "Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія №2 Вінницької міської ради".

Лазаренко Наталія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Марчук Оксана Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (м. Рівне).

Мірошник Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов та методики їх викладання Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, заступник директора з виховної та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Островська Маріанна Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ф.Ракоці ІІ.

Паламарчук Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Панасенко Елліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Парфілова Світлана Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Педоренко Валентина Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Подуфалов Анатолій Іванович – старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської міської ради», м. Одеса.

Пушкар Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Рум'янцева Катерина Єгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Самойленко Павло Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Сваричевська Анжела Петрівна – кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія».

Слуцький Ярослав Сергійович – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін, Донбаський державний коледж технологій та управління, докторант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Стасюк Вероніка Олександрівна – здобувачка ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 231 Соціальна робота Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фуштей Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шаманська Олена Ігорівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Володимир Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 65 • 2021 р.

Підписано до друку 24 квітня 2021 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 19,6
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.