

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ISSN 2410-2075 (print)

НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Наукове видання

SCIENTIFIC BULLETIN
OF KREMENETS TARAS SHEVCHENKO REGIONAL
ACADEMY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 18, 2024

Issue 18, 2024

Збірник наукових праць,
заснований у 2013 році
(виходить два рази на рік)



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

УДК 37

№34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 18. 174 с.

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1390 від 25.04.2024 року

Редакційна колегія

Бенера В. Є. (*головний редактор*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Курач М. С. (*заступник головного редактора*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Банах В. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Дем'яненко Н. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Гнізділова О. А., доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Казакова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Калитка С. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кузава І. Б., доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кучер Т. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Нишак І. Д., доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Онищук І. А., доктор педагогічних наук, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Онопрієнко О. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Рарот Галина, доктор габлітований, професор, Люблінський технічний університет, Польща

Сейко Н. А., доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тарасенко Р. О., доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Титова Н. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри професійної підготовки, документознавства та публічного управління Навчально-наукового інституту публічного управління та адміністрування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Цідило І. М., доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Шапран О. І., доктор педагогічних наук, професор, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Шеремет М. К., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціалізації та медицини Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Editorial board

Benera V. Ye. (*Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Kurach M. S. (*Deputy Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Banakh V. I., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Demianenko N. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5932-2862>

Dychkivska I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rivne State University of the Humanities

Hnizdilova O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Kazakova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Kalytka S. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kuzava I. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kucher T. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Nyshchak I. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Onyshchuk I. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Onopriienko O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

Potapchuk T. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Rarot Halyna, Doctor habil., Professor, Lublin University of Technology, Poland

Seiko N. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University

Tarassenko R. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Tytova N. M., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Professional Training, Record Management and Public Administration of the Scientific-Educational Institute of Public Management and Administration, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9415-4427>

Tsidylo I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Shapran O. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

Sheremet M. K., Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Psychology for Special Needs and Medicine, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5950-0267>

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 11 від 27.06.24 р.).

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем вищої школи, історії розвитку педагогічної теорії та освітньої практики, теорії та практики навчання і виховання, вищої освіти за рубежом, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 р. (додаток 3).

Спеціальності: «011 Освітні, педагогічні науки», «012 Дошкільна освіта», «013 Початкова освіта», «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)», «015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)», «016 Спеціальна освіта», «017 Фізична культура і спорт».

Веб-сайт наукового видання: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy>

Наукове видання розміщено на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Адреса редакції: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Лицейна 1, Кременець, Тернопільська область, 47003.

Електронна скринька: naukovyi_visnyk@journals.kogpa.te.ua

© Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, 2024
© Автори статей, 2024

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Сейко Н. А., Ситняківська С. М. ЕТНОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	7
Сільвейстр А. М., Моклюк М. О. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ.....	16

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Аніщук А. М., Онищук І. А. КУЛЬТУРА САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ЗНАЧУЩИЙ СКЛАДНИК ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	24
Маліновська Н. В. ІНТЕГРАЦІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ РІВНЕНЩИНИ.....	32

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Кодлюк Я. П., Погонєць І. В. НАЦІОНАЛЬНИЙ ЗМІСТ В ІЛЮСТРАТИВНОМУ МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ, ВИДАНИХ У 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....	39
--	----

СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

Дудик Р. В. ВПЛИВ ХОРОВОЇ ПРАКТИКИ НА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....	48
Корець О. М., Восвода О. С. РЕАЛІЗАЦІЯ БЕЗПЕКОВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	55
Корець М. С., Іщенко О. В. ОНОВЛЕНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ОСНОВ СИСТЕМ АВТОМАТИЧНОГО ПРОСКТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	62
Фіголь Н. А. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	69

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

Дух О. І., Цицюра Н. І., Кондратюк С. М. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ЩОДО ЗМІНИ КЛІМАТУ.....	77
Карпець П. В. СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА.....	85
Кононко О. Л. САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	94
Мартиненко О. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОТИДІЇ РИЗИКАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	105

Мельник Ю. Я. РОЗУМІННЯ СМISЛУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СЕМІОТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	112
Раструба Т. В. ХУДОЖНЬО-ТВОРЧЕ СПЛКУВАННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	119
Старух П. В. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ А. ЧЕХА В ПРОЦЕСІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ.....	128
Тарківська-Нагиналюк О. Д., Афанасенко А. М. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІДЕАЛІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ВЕРИКІВСЬКОГО.....	136
Цісарук І. В., Олексюк М. П., Цісарук В. Ю. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ І ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	144
Шапран О. Ю. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ.....	151

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Кузава І. Б. ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ, ЩО ФОРМУЄ ІНКЛЮЗИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	159
Терпелюк В. В., Заблоцький А. Р. ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР ЯК ДІСВИЙ ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	166

CONTENTS

EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES

- Seiko N. A., Sytniakivska S. M.**
ETHNOCULTURAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF SPIRITUAL EDUCATION IN VOLYN IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES.....7
- Silveistr A. M., Mokliuk M. O.**
DEVELOPMENT OF THE THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICS
IN UKRAINE.....16

PRESCHOOL EDUCATION

- Anishchuk A. M., Onyshchuk I. A.**
THE CULTURE OF SELF-EXPRESSION AS A SIGNIFICANT COMPONENT
OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS
OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN TODAY'S CONDITIONS.....24
- Malinovska N. V.**
INTEGRATION OF SENIOR PRESCHOOLERS INTO THE CULTURAL
AND GEOGRAPHICAL CONTEXT OF RIVNE REGION.....32

PRIMARY EDUCATION

- Kodliuk Ya. P., Pohonets I. V.**
NATIONAL CONTENT IN THE ILLUSTRATIVE MATERIAL OF TEXTBOOKS
FOR PRIMARY SCHOOLS OF UKRAINE, PUBLISHED IN THE 90S
OF THE 20TH CENTURY.....39

SECONDARY EDUCATION (BY SUBJECT SPECIALITIES)

- Dudyk R. V.**
THE INFLUENCE OF CHORAL PRACTICE ON INDIVIDUAL DEVELOPMENT
OF A SCHOOLCHILD PERSONALITY.....48
- Korets O. M., Voievoda O. S.**
SAFETY ISSUES IN TECHNICAL ACTIVITIES DURING TECHNOLOGY CLASSES.....55
- Korets M. S., Ishchenko O. V.**
UPDATED APPROACH TO TEACHING FUNDAMENTALS OF AUTOMATIC
DESIGN SYSTEMS TO HIGH SCHOOL STUDENTS IN TECHNOLOGY CLASSES.....62
- Fihol N. A.**
EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....69

PROFESSIONAL EDUCATION (BY SPECIALISATION)

- Dukh O. I., Tsytsiura N. I., Kondratyuk S. M.**
USE OF DIGITAL TOOLS FOR FORMATION OF KNOWLEDGE
ABOUT CLIMATE CHANGE.....77
- Karpets P. V.**
SOCIO-LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS PEDAGOGICAL SPECIALTIES:
CONCEPT AND STRUCTURE.....85
- Kononko O. L.**
SELF-PERCEPTION OF THE FUTURE TEACHER AND ITS INFLUENCE
ON THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES.....94
- Martynenko O. V.**
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE
ECONOMISTS TO COUNTERACT RISKS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....105

Melnyk Ju. Ya. UNDERSTANDING THE MEANING OF A MUSICAL WORK BY FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART: THE SEMIOTIC ASPECT.....	112
Rastruba T. V. ARTISTIC-CREATIVE COMMUNICATION AS A KEY COMPONENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	119
Starukh P. V. THE USE OF A. CHEKH'S CREATIVITY IN THE PROCESS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN AGGRESSION.....	128
Tarkivska-Nahynaliuk O. D., Afanasenko A. M. FORMATION OF NATIONAL IDEALS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF STUDYING THE WORKS OF MYKHAILO VERIKIVSKY.....	136
Tsisaruk I. V., Oleksjuk M. P., Tsisaruk V. Yu. USE OF SOCIAL NETWORKS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGY.....	144
Shapran O. Yu. EDUCATION AT A DISTANCE AS A CHALLENGE OF MODERN HIGHER EDUCATION: FEATURES AND PROBLEMS OF ITS USE.....	151

SPECIAL EDUCATION

Kuzava I. B. EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL COMPONENT THAT FORMES THE INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	159
Terpelyuk V. V., Zablotskyi A. R. INTERACTIVE THEATER AS AN EFFECTIVE MEANS OF PREVENTING ADOLESCENT VICTIM BEHAVIOR.....	166

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



УДК 378 (09)(477.4/7)«19/20»

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.1>

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

СЕЙКО НАТАЛІЯ АНДРІЇВНА

доктор педагогічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
sejkona.zdu@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6197-9553

СИТНЯКІВСЬКА СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА

доктор педагогічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
hng@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1367-0487

Розвиток духовної освіти в історичному контексті має виражене етнокультурне підґрунтя, а також передумови становлення й розвитку. Російська православна церква ХІХ століття на українських землях була потужним рупором монархічного устрою й суцільного зросійщення селянства Волині; власне, духовна освіта волинського краю була переважно російською православною. Ієрархія духовних навчальних закладів Волині ХІХ – початку ХХ століття представлена церковнопарафіяльними школами, духовними училищами й семінарією. Пряма залежність між віросповіданням та етнічною належністю певним чином визначала особливості змісту й методів духовної освіти, а також наявність інституційного чи позаінституційного рівня духовної освіти на Волині.

Мета статті – обґрунтування змісту етнокультурних передумов і чинників, що визначали становлення й розвиток духовної освіти на Волині в ХІХ – на початку ХХ століття.

Методи дослідження: аналіз історичних архівних документів; узагальнення кількісних показників розвитку духовних навчальних закладів Волині ХІХ – початку ХХ століття; порівняння кількісних і якісних показників розвитку духовної освіти різних етноконфесійних груп на Волині в досліджуваній період.

У статті проаналізовано освітній рівень представників різних етнонаціональних спільнот, їх належність до релігійних конфесій, спосіб розселення по території Волині як чинники становлення й розвитку духовної освіти в регіоні. З'ясовано, що російська православна церква впродовж ХІХ століття прагнула до перетворення чеських і німецьких храмів і шкіл на православні, а на початку ХХ століття єврейські духовні навчальні заклади частково перейшли під опіку міністерства народної освіти. Визначено основні рівні духовної освіти на Волині в досліджуваній період: для міського населення – початковий і середній рівні духовної освіти, для переважачого сільського населення – нижчий (церковно-приходські школи, школи грамоти й духовне просвітництво з боку братств і товариств провідних релігійних конфесій).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в уведенні в науковий обіг невідомих і маловідомих історичних джерел, передусім архівних документів щодо становлення й розвитку духовної освіти на Волині.

Дослідження етнокультурних передумов і чинників розвитку духовної освіти на Волині в ХІХ – на початку ХХ століття дало змогу встановити, що впродовж усього досліджуваного періоду міжконфесійні відносини на Волині були досить складними, причому переважно це стосувалося протистояння між панівним російським православ'ям і традиційно сильним впливом римо-католицького костюлу. У зв'язку з цим доведено вплив російської «теорії офіційної народності» на становлення й розвиток духовної освіти Волині. Установлено, що зазначена теорія втілювалася в регіоні в домінацію православного шкільництва над католицьким, лютеранським, юдейським.

Ключові слова: духовна освіта, церковнопарафіяльні школи, духовне училище, етнос, культура, Волинь.

Постановка проблеми. Волинська губернія створена в 1797 році, являла собою впродовж досліджуваного періоду сукупність кількох міст, а також містечок, великої кількості сільських поселень. Станом на середину XIX століття в губернії було зареєстровано близько 1,5 мільйона мешканців. Аграрний характер життя й змісту ментальності пересічного волинянина, на нашу думку, визначав і характер його духовного світосприйняття, і рівень усвідомлення необхідності духовної освіти в різноманітному її вимірі. Селянство становило найчисельніший стан суспільства по всій території України; сукупність його знань завжди була пов'язана із землею і природою, і ці знання передавалися з покоління до покоління. Натомість XIX століття, особливо його друга (пореформена, після скасування кріпацтва) половина, стало переломним моментом в освітніх процесах у волинському селі.

Обґрунтування сукупності етнокультурних передумов становлення й розвитку духовної освіти в окремому регіоні є основою для формулювання науково коректних висновків. Крім того, ці передумови підкреслюють міждисциплінарний характер проблеми розвитку духовної освіти, дають можливість співвіднести локальний характер розвитку духовних навчальних закладів із глобальними соціально-політичними, ідеологічними, соціокультурними умовами життєдіяльності волинського краю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти розвитку духовної освіти на Волині в XIX – на початку XX століття стали предметом дослідження багатьох науковців, як-от: О. Грималюк (2018), С. Жилюка (1996), О. Костюк (2007), О. Кошеля (2022), І. Тимочко (2011) та ін. Просвітницька й освітня діяльність православної церкви на Волині в XIX – на початку XX століття стала предметом дослідження вітчизняних науковців: О. Альшиної (2018), Б. Гулямова (2021), О. Сажок (2013), Ю. Хитровської (2017) та ін. Крім того, значний первинний історичний матеріал накопичено в розвідках істориків і краєзнавців другої половини XIX – початку XX століття: М. Петрова (1888), К. Левитського (1893), В. Лукашука (1876).

Водночас поза увагою науковців залишається системний аналіз сукупності етноконфесійних передумов, що визначали становлення й розвиток духовної освіти на Волині в XIX – на початку XX століття.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сукупності етнокультурних передумов і чинників, що визначали становлення й розвиток духовної освіти на Волині в XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. До середини XIX століття частка грамотних селян у російській імперії була незначною й не досягала 10 %. Тому питання елементарної освіти як провідника формули «православ'я – самодержавство – народність» ставилося досить серйозно. З іншого боку, селяни за звичкою передавали знання своїм дітям у безпосередній трудовій діяльності й письмові (книжні) знання вважали другорядними.

Згідно з дослідженням О. Прищепи (2010) [13, с. 42], міське населення впродовж другої половини XIX століття становило від 6,9 до 8,9 %. У складі губернії налічувалося 13 міст – Житомир, Рівне, Луцьк, Новоград-Волинський, Острог, Заслав, Дубно, Володимир-Волинський, Старокостянтинів, Кременець, Овруч, Ковель, Здолбунів. Таким чином, панівна частина населення – селяни, відповідно, усі форми духовної освіти в досліджуваний нами період можуть бути представлені на двох рівнях:

– для міського населення – *початковий і середній* рівні духовної освіти (Волинська духовна семінарія, жіночі єпархіальні училища, учительська семінарія, хедери, бетмідраші, рабинське училище тощо);

– для переважаючого сільського населення – *нижчий* сегмент духовної освіти – церковно-приходські школи, школи грамоти й духовне просвітництво з боку братств і товариств провідних релігійних конфесій (православного, римо-католицького, юдейського).

Як свідчать історичні документи, на Волині була досить велика кількість дітей шкільного віку, значна частина з яких відвідувала духовні навчальні заклади, починаючи з церковно-приходських шкіл: станом на 1896ріктакихдітейнараховувалося260045осіб

(хлопчиків – 133 961, дівчаток – 126 084) [2, с. 175]. Численність церковно-приходських шкіл пояснювалася великою кількістю приходів на Волині – 1245 на кінець XIX століття, більшість яких мала близько 1000 осіб дорослого населення (642 приходи – до 700 осіб, 563 – від 700 до 2000 осіб).

Духовенство в складі міського населення Волині становило 0,6 % населення (769 осіб станом на 1861 рік) [13, с. 58]. Зауважимо, що до цієї соціальної групи якраз і належали викладачі духовної семінарії, єпархіальних училищ, учительської семінарії, духовні особи різних конфесій, що здійснювали духовну освіту різного рівня в храмах і монастирях базових релігійних конфесій. Наприкінці XIX століття (1897 рік) кількість духовних осіб у губернії зростає до 2368 осіб і становила близько 1,0 % [13, с. 62].

Виходячи з аналізу досліджень В. Тацієнко (2017) [16], Ю. Хитровської (2017) [19], Б. Опрі (2010) [10] та інших і повністю погоджуючись із дослідницькою позицією К. Білої (2021), можемо констатувати, що православна церква XIX століття на українських землях була потужним рупором монархічного устрою й русифікаторської пропаганди, цілком підтримувала державні реформи: «первісна душпастирська функція церкви відходила на другий план, навіть у середовищі духовенства, яке все частіше проявляло неповагу до проповідуваних ними заповідей, порушуючи їх» [2, с. 14].

Структура православної освітньої сфери Волинської губернії в досліджуваній період була кількарівневою (церковнопарафіальні школи, духовні училища, духовні семінарії). Найнижчу ланку займали церковно-приходські школи (згідно з «Положенням...» 1828 року). Одним із основних навчальних предметів у цих училищах завжди був Закон Божий; таким чином, у приходських школах надавалися перші знання релігії як основа духовної освіти дітей і молоді.

Після третього поділу Польщі, коли частина українських земель відійшла до російської імперії (1795 рік) – царські чиновники прагнули жорстко контролювати всі релігійні конфесії на приєднаних землях. При цьому

уніати (греко-католики) відчули це найбільше, бо змушені були повернутися в православ'я; місцеве волинське духовенство греко-католицького стану часто цьому опиралося. Так, волинський уніатський священник Г. Курашевич, як свідчить дослідження В. Денисюка (2012) [6, с. 112], був ув'язнений на три місяці. Католицький костюл зазнав значних утисків, передовсім економічних, оскільки імперська влада провела секуляризацію земель католицьких храмів, при яких, як правило, створювалися навчальні заклади різного рівня. Оскільки значна частина маєностей католицьких орденів на початку XIX століття була секвестрована, тобто одержавлена, то й фундування духовних навчальних закладів католиків (чи навчальних закладів, що мали виражений релігійний контент) на Волині фактично зупинилося. Як свідчать наукові розвідки О. Буравського (2016), «парафіяльне та римо-католицьке духовенство протидіяло церковній політиці уряду» [3, с. 15].

На початку XIX століття на Волині налічувалося близько сотні католицьких храмів, половина від загальної їх кількості на Правобережжі. Уніати віддавали перевагу католицькій церкві, якщо йшлося про перехід до іншої християнської конфесії; діти уніатських священників переходили до католицизму, який уважався в їхніх сім'ях суттєво ближчим до правдивого християнства, ніж російське православ'я [7, арк. 5].

У 20-х роках XIX століття діяльність уніатської церкви на українських землях була відновлена; зазначимо натомість, що на Волині не існувало жодного навчального закладу, де уніати провадили б освітню діяльність і здійснювали духовне просвітництво дітей і молоді з 1803 року – часу прийняття першого Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам. Становище римо-католицької церкви впродовж XIX століття фактично не змінилося. Суттєві утиски з боку царської влади призвели до значних обмежень у її освітній і просвітницькій діяльності на Волині. Не вирішив питання про духовну освіту й конкордат 1847 року між російською імперією й Ватиканом; у складі консисторії РКЦ не було передбачено єпископа, котрий

би опікувався питаннями релігійної освіти для католиків на Правобережжі [18].

Упродовж усього досліджуваного періоду міжконфесійні відносини на Волині можна окреслити як досить складні, причому переважно це стосувалося конфесійної ситуації між панівним імперським православ'ям і традиційно сильним впливом Римо-католицького костюлу. Крім того, велике значення в конфесійній структурі Волині відводилося юдаїзму (єврейська спільнота) і лютеранству (німецька й чеська колоністські спільноти). В. Генсьорський (2018) пише, що міжконфесійне протистояння часто виливалося на сторінки «Волинських єпархіальних відомостей», де римо-католики представлялися учасниками банд, що гнобили місцеве православне населення та насильно наvertsали його в католицизм [4, с. 86].

Мусимо зазначити, що характеристика міжконфесійних відносин в історичних документах почасти суперечлива: так, попри усталений погляд на конфлікт між православ'ям і католицизмом, відомий дослідник історії Волині М. Теодорович (1896) писав, що «ставлення православних до католиків переважно дружні, та інакше й бути не може, бо це – брати по вірі і крові своїх російських односельчан, і лише в епоху польського панування в краї були відторгнуті від православної церкви. До євреїв відношення християн неприяні, як до паразитів на народному організмі» [17, с. 590]. Про міжконфесійні стосунки на Волині пише в дослідженні І. Баляс (2012) [1], підкреслюючи складнощі «православного духовенства при захопленні католицьких храмів. Насамперед було потрібно схилити вірян до своїх дій... Перед царським урядом гостро стояла проблема взаємовідносин із католицькою церквою» [1, с. 185].

Як свідчать матеріали перепису населення російської імперії 1897 року, у всіх етнопонаціональних груп, крім чехів, спостерігалася пряма ідентичність релігії та етнічної належності (від 89,89 % православних серед росіян, до 99,95 євреїв серед волинських євреїв). Чеська ж меншина Волині була переважно православною, асимілювавши в процесі співіснування з українцями й росіянами Волині

(66,22 %), або ж католицькою (28,6 %). Ми вважаємо, що така пряма залежність між віросповіданням та етнічною належністю певним чином визначала особливості змісту й методів духовної освіти, а також наявність інституційного чи лише позаінституційного рівня духовної освіти на Волині в тієї чи іншої етнічної спільноти.

Статистика кількісного та релігійного складу населення Волині в ХІХ – на початку ХХ століття свідчить про повну домінацію православ'я як у конфесійній сфері, так і у сфері освіти. Тому ми розглядаємо православну церкву як основу моделі духовної освіти Волинської губернії в досліджуваній період. Насильницька русифікація волинського краю, прагнення імперської влади розвивати духовну освіту населення та кадрово забезпечувати її спричинили наявність як інституційних, так і позаінституційних форм духовної освіти в краї.

Центром російського православ'я як інституції, що втілювала знамениту формулу князя С. Уварова, тодішнього міністра народної освіти імперії («православ'я, самодержавство, народність»), став Острог. В Острозі, як відомо, було накопичено потужні традиції православного шкільництва завдяки функціонуванню братської школи, а згодом – Острозької академії (1576) [8]. Під впливом суттєвих соціально-політичних і суспільно-релігійних трансформацій значущість Острозької академії в ХVІ–ХVІІ століттях поступово знизилася, аж до її перетворення на єзуїтську колеґію (1624).

Означена вище формула міністра С. Уварова реалізувала на практиці так звану «теорію офіційної народності» – державну ідеологію Російської імперії в галузі народної освіти й просвітництва за часів Миколи І. Заперечуючи сам факт існування українського народу, ідеолог уварівської теорії російський історик М. Погодін (1800–1875) виходив у теорії офіційної народності з панславізму, що мав об'єднати всіх слов'ян; при тому система освіти слугувала потужним знаряддям такого об'єднання чи, імовірно, приєднання всіх українських земель до єдиної імперії релігійно-просвітницькими засобами [11, с. 290].

Зазначена вище формула С. Уварова передбачала, якщо йдеться про організацію шкільництва в Південно-Західних регіонах Російської імперії (до яких належала й Волинь), поступове скасування мережі католицьких початкових шкілок і відкриття на їх місці парафіяльних шкіл православного церковного відомства. У середині XIX століття (1864 рік) оприлюднено нове Положення про початкову народну освіту, за яким церковні парафіяльні школи як основний тип масової школи в імперії передавалися під опіку духовенства; крім того, з метою зазначеної вище заміни католицьких шкіл православними в 1869 році додатково було створено Положення про народні училища в губерніях Київській, Подільській та Волинській [15, с. 151]. Кількість парафіяльних шкіл за пів століття суттєво зросла, але рівень грамотності населення краю не перевищував 10–12 % (станом на 1900 рік). Зміст освіти в парафіяльних школах обмежувався читанням (переважно текстів Святого Письма й інших релігійних книг), письмом і початками арифметики. Ситуація ускладнювалася ще й тим, що печально відомий «Валуєвський» указ повністю вивів українську мову з програм навчання та зі змісту освіти не лише в початковій її ланці, яку забезпечувала православна Церква, а й у середній (хоча і західноволинських гімназіях у першій половині XIX століття українська мова вивчалася як обов'язковий предмет) і вищій.

Отримавши фактично необмежені можливості стосовно організації мережі православних навчальних закладів різного рівня (парафіяльні школи, духовні училища, семінарії, у тому числі й учительські), православне духовенство не мало ресурсів для їх реалізації. Освітній (і тим більше педагогічний і методичний) рівень більшості православного духовенства на Волині був дуже низьким і мало змінився впродовж першої половини XIX століття, відколи Волинь було приєднано до інших земель підросійської України [9, с. 25]. Небагато змогла допомогти в цьому сенсі Острозька духовна семінарія, відкрита в 1796 році зусиллями митрополита В. Шишацького, який, власне, наполягав на

фаховій підготовці українських православних священників-просвітителів і педагогів, котрі могли б проводити викладацьку й виховну діяльність у початкових навчальних закладах Волині [14, с. 133]. Звісно, така проукраїнська позиція православного митрополита в Російській імперії не могла бути підтримана: уже за кілька років у семінарії було засновано російську катехізичну школу, де весь процес викладання здійснювався російською мовою [15, с. 152]. Власне, лише випускники цієї школи мали право отримувати православні парафії по всій губернії на місці скасованих уніатських і католицьких громад; тому, попри невеликий час функціонування катехізичної школи (19 років), молоді російські православні священники ще довгі роки втілювали зазначену вище теорію офіційної народності в систему парафіяльного православного шкільництва на Волині.

Початкова ланка освіти, якою стала тісно опікуватися російська церква, сформувалася з часів прийняття Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам 1804 року. За цим документом духовне відомство фактично ставало організатором народної освіти в усій імперії, і в змістовому, і в кадровому стосунку. У Статуті..., де початкові православні навчальні заклади названо приходськими (парафіяльними) училищами, зазначено: «... в губернських і повітових містах, так само як і в селах кожен церковний приход чи два разом, виходячи з числа прихожан і віддалення від їх мешкань, повинні мати принаймні одне приходське училище. Ці училища в казенних поселеннях довіряються приходському священнику і одному з найбільш почесних мешканців, в поміщицьких поселеннях вони віддаються під просвітницьке й благодійне попечительство самих поміщиків» [18, с. 632].

Кількісні показники по церковно-приходських школах Волині станом на 1896 рік розподілилися в повітах, як це представлено в таблиці 1.

Подана вище таблиця, однак, свідчить, що церковно-приходські школи і школи грамоти існували далеко не всюди на Волині (незважаючи на те що для їх організації православна

Таблиця 1

Кількість церковно-приходських шкіл і шкіл грамоти в повітах Волинської губернії (1896 рік)

Повіт Волинської губернії	Кількість церковно-приходських шкіл	Кількість шкіл грамоти
Житомирський	97	41
Володимир-Волинський	91	47
Дубенський	54	22
Заславський	72	77
Ковельський	40	40
Кременецький	53	44
Луцький	51	25
Новоград-Волинський	49	96
Овруцький	28	24
Острозький	76	29
Рівненський	60	53
Старокостянтинівський	46	57
Усього	717	555

Джерело: розроблено авторкою на основі [18, с. 640]

церква мала близько століття часу). Так, у Житомирському повіті не було церковно-приходських чи шкіл грамоти в 6 приходах, у Дубенському – у 19, у Кременецькому – у 22. Матеріали «Волинських єпархіальних відомостей» вміщували пояснення відсутності церковно-приходських шкіл у деяких селах і містечках, а саме:

1) бідність місцевого населення й розрізненості приходів, що могли об'єднувати кілька сіл (кожне з яких не могло самостійно заснувати й утримувати церковно-приходську школу);

2) неврожайність багатьох років наприкінці XIX століття, що спричинило економічні проблеми серед сільського населення Волині;

3) внески на школи міністерства народної освіти, які мусили виплачувати селяни, що призводило до нестачі коштів на церковно-приходські навчальні заклади;

4) відсутність достатнього рівня усвідомленості необхідності освіти серед селян Волині;

5) належність населення Волині до різних релігій і національностей, що ускладнювало розвиток мережі духовних навчальних закладів під опікою російської церкви;

6) нестача бажання відкривати нові церковно-приходські школи з боку певної частини православного духовенства, оскільки це

передбачало певні організаційні й фінансові труднощі в приході [12, с. 177].

Висновки. Отже, ми з'ясували основні етнокультурні передумови становлення й розвитку духовної освіти на Волині в XIX – на початку XX століття. Відзначено, що аграрний характер життя й змісту ментальності пересічного волинянина, на нашу думку, визначав і характер його духовного світосприйняття, і рівень усвідомлення необхідності духовної освіти в різноманітному її вимірі. Упродовж усього досліджуваного періоду існувала дихотомія асиміляції й етноідентифікації в контексті духовної освіти дітей. Доведено, що міське населення могло забезпечити своїм дітям як початковий, так і середній рівень духовної освіти, натомість сільське – початкову церковно-приходську освіту. Установлено, що російська православна церква XIX століття на українських землях була потужним рупором монархічного устрою та суцільного зросійщення селянства Волині; власне, духовна освіта волинського краю була переважно російською православною. Сформульовано висновок, що впродовж усього досліджуваного періоду міжконфесійні відносини на Волині були досить складними, причому переважно це стосувалося протистоянням між панівним російським православ'ям і традиційно сильним впливом римо-католицького костюлу.

Крім того, велике значення в конфесійній структурі Волині відводилося юдаїзму (єврейська спільнота) і лютеранству (німецька й чеська колоністські спільноти). Пряма залежність між віросповіданням та етнічною належністю певним чином визначала особливості змісту й методів духовної освіти, а також наявність інституційного

чи лише позаінституційного рівня духовної освіти на Волині в тієї чи іншої етнічної спільноти.

Перспективу подальших досліджень ми пов'язуємо з обґрунтуванням соціальних і конфесійних передумов становлення й розвитку духовної освіти на Волині в XIX – на початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баляс І. Міжконфесійне протистояння православного, уніатського та католицького духовенства Волинської губернії на основі «Волынских епархиальных ведомостей». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2012. Вип. 9. С. 183–192.
2. Біла К.В. Церква та сільська громада: до питання взаємовідносин сільського православного духовенства з їх парафіями на Правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2021. Вип. 31. С. 5–15.
3. Буравський О. Конфесійна політика російського самодержавства на Правобережній Україні та Білорусі (кінець XVIII – початок XIX століття). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2016. Вип. 1. Ч. 2. С. 13–18.
4. Генсьорський В. «Волинські епархиальні відомості» як джерело до вивчення історії міжконфесійних відносин на Волині. *Волинський благовісник*. 2018. № 6. С. 77–90.
5. Дело о зачислении чиновников в штат консистории. *ДАЖО (Державний архів Житомирської області)*. Ф. 178. Оп. 6. Спр. 655. 199 арк.
6. Денисюк В.І. Українсько-польські відносини на Волині в контексті національної політики російського уряду в 1795–1862 рр. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Чернівці, 2012. 246 с.
7. *ДАЖО (Державний архів Житомирської області)*. Ф. 178. Оп. 6. Спр. 67. 14 арк.
8. Карашевич П. Очерк истории Православной церкви на Волини. СПб. : б.и., 1855. 157 с.
9. Омельчук В.В. Духовно-освітні традиції Волинського краю : навчальний посібник. Рівне : Знання, 2000. 110 с.
10. Опря Б. Господарська діяльність православного парафіяльного духівництва в другій половині XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Правобережної України). *Український селянин*. 2010. Вип. 12. С. 102–105.
11. Пінчук М.П. Погодін Михайло Петрович. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. Київ : Наукова думка, 2011. Т. 8. 520 с.
12. Положение об управлении школами церковно-приходскими и грамоты ведомства Православного Исповедания. *Волынские епархиальные ведомости*. 1896. № 10–11. С. 159–183.
13. Прищепа О. Міста Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. Рівне : ПП ДМ, 2010. 287 с.
14. Стоколос Н.Г. Конфесійно-етнічні трансформації в Україні (XIX – перша половина XX ст.). Рівне : РІС КСУ, ППФ «Ліста-М», 2003. 480 с.
15. Сторожук І.А. Суспільно-політична та культурно-освітня діяльність духовенства Волинської губернії у 1804–1905 рр. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2015. 240 с.
16. Тацієнко В. Землекористування православного парафіяльного духовенства у XIX – на початку XX століття (на матеріалах Київської єпархії). *Український селянин*. 2017. Вип. 18. С. 108–112.
17. Теодорович Н.И. Историко-статистическое описание приходо́в и церквей Волынской губернии. *Волынские епархиальные ведомости*. 1896. № 15. С. 589–596.
18. Устав учебных заведений, подведомственных университетам. 1804 г. *Полное собрание законов Российской империи за 1804–1805*. Т. XXVIII. С. 626–648. <http://museumreforms.ru/node/13661> (дата звернення 18.03.2024).
19. Хитровська Ю.В. Правовий статус та моральний стан православного духовенства Правобережної України в другій половині XIX ст. *Сторінки історії*. 2017. Вип. 43. С. 32–42.

ETHNOCULTURAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPIRITUAL EDUCATION IN VOLYN IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

SEIKO NATALIYA ANDRIIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

SYTNIAKIVSKA SVITLANA MYKHAILIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *The development of spiritual education in the historical context has an expressed ethno-cultural basis, as well as prerequisites for formation and development. The Russian Orthodox Church of the 19th century on Ukrainian lands was a powerful mouthpiece of the monarchical system and the solid integration of the Volyn peasantry; in fact, the spiritual education of the Volyn region was mainly Russian Orthodox. The hierarchy of spiritual educational institutions of Volyn region in the 19th – early 20th centuries was represented by church-parochial schools, theological schools and seminaries. The direct dependence between religion and ethnicity in a certain way determined the peculiarities of the content and methods of spiritual education, as well as the presence of an institutional or non-institutional level of spiritual education in Volyn region.*

Purpose is to substantiate the content of ethno-cultural prerequisites and factors that determined the formation and development of spiritual education in Volyn region in the 19th – early 20th centuries.

Methods: *analysis of historical archival documents; generalization of quantitative indicators of the development of spiritual educational institutions in Volyn region in the 19th – early 20th centuries; comparison of quantitative and qualitative indicators of the development of spiritual education of various ethno-confessional groups in Volyn region in the researched period.*

Results. *The educational level of representatives of various ethno-national communities, their affiliation to religious denominations, and the method of resettlement on the territory of Volyn as factors in the formation and development of spiritual education in the region are analyzed. It was found that the Russian Orthodox Church during the 19th century sought to transform Czech churches into German ones and schools into Orthodox ones, and at the beginning of the 20th century, Jewish spiritual educational institutions partially came under the care of the Ministry of Public Education. The main levels of spiritual education in Volyn region during the research period were determined: for the urban population – primary and secondary levels of spiritual education, for the majority of the rural population – lower (parochial schools, schools of literacy and spiritual education by brotherhoods and societies of leading religious denominations).*

Originality consists in the introduction into scientific circulation of unknown and little-known historical sources, first of all, archival documents on the formation and development of spiritual education in Volyn region.

Conclusion. *The study of the ethno-cultural prerequisites and factors of the development of spiritual education in Volyn region in the 19th – early 20th centuries made it possible to establish that throughout the studied period, inter-confessional relations in Volyn region were quite complex, and this mainly related to the confrontation between the dominant Russian Orthodoxy and the traditionally strong influence of Roman – Catholic church. In this connection, the influence of the Russian “theory of official nationality” on the formation and development of spiritual education in Volyn region has been proven. It was established that the specified theory was embodied in the region into the dominance of Orthodox schooling over Catholic, Lutheran, and Jewish schools.*

Key words: *spiritual education, parish schools, theological schools, ethnos, culture, Volyn region.*

REFERENCES

1. Balias, I. (2012). Mizhkonfesiine protystoiannia pravoslavnoho, uniatskoho ta katolytskoho dukhovenstva Volynskoi hubernii na osnovi “Volynskykh eparkhyalnykh vedomostei” [Inter-confessional confrontation of the Orthodox, Uniate and Catholic clergy of the Volyn province on the basis of “Volhynia Eparchalny Vedomosty”]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. 9, 183–192.
2. Bila, K. V. (2021). Tserkva ta silska hromada: do pytannia vzaïemvidnosyn silskoho pravoslavnoho dukhovenstva z yikh parafiiamy na Pravoberezhnii Ukraini u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. [Church and rural community: to the issue of the relationship between the rural Orthodox clergy and their parishes in Right-Bank Ukraine in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st.* 31, 5–15.

3. Buravskiy, O. (2016). Konfesiina polityka rosiiskoho samodержavstva na Pravoberezhnii Ukraini ta Bilorusi (kinets XVIII – pochatok XIX stolittia) [Confessional politics of the Russian autocracy in Right-Bank Ukraine and Belarus (late 18th – early 19th centuries)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. 1*, Ch. 2, 3–18.
4. Hensorskyi, V. (2018). “Volynski yeparkhialni vidomosti” yak dzherelo do vyychennia istorii mizhkonfesiinykh vidnosyn na Volyni [“Volhynia Eparchalny Vedomosti” as a source for studying the history of inter-religious relations in Volyn region]. *Volynskiy blahovisnyk. 6*, 77–90.
5. *Delo o zachyslenyy chynovnykov v shtat konsystoriyy* [The case of enrollment the officials in the staff of the consistory]. Derzhavnyi arkhiv Zhytomyrskoi oblasti. F. 178. Lutsko-Zhytomyrska rymo-katolytska dukhovna konsystoriia. Op. 6. Spr. 655. 199 ark.
6. Denysiuk, V. I. (2012). *Ukrainsko-polski vidnosyny na Volyni v konteksti natsionalnoi polityky rosiiskoho uriadu v 1795–1862 rr.* [Ukrainian-Polish relations in Volyn region in the context of the national policy of the Russian government in 1795–1862]. [Candidate’s thesis, Chernivtsi].
7. *Derzhavnyi arkhiv Zhytomyrskoi oblasti* [State archive of Zhytomyr region], F. 178. Op. 6. Spr. 67. 14 ark.
8. Karashevych, P. (1855). *Ocherk ystoriyy Pravoslavnoi tserkvy na Volyny* [An outline of the history of the Orthodox Church in Volyn region]. SPb.: b.y.
9. Omelchuk, V. V. (2000). *Dukhovno-osvitni tradytsii Volynskoho kraiu* [Spiritual and educational traditions of the Volyn region]. Znannia.
10. Opria, B. (2010). Hospodarska diialnist pravoslavnoho parafialnoho dukhivnystva v druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. (na materialakh Pravoberezhnoi Ukrainy) [Economic activity of the Orthodox parish clergy in the second half of the 19th – early 20th centuries (based on the materials of Right-Bank Ukraine)]. *Ukrainskyi selianyn. 12*, 102–105.
11. Pinchuk, M. P. (2011). *Pohodin Mykhailo Petrovych* [Pogodin Mykhailo Petrovych]. In 10 vols. Vol. 8 : *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Encyclopedia of the history of Ukraine]. Naukova dumka.
12. Polozhenye ob upravlenyy shkolamy tserkovno-prykhodskymy y hramoty vedomstva Pravoslavnoho Yspovedaniya [Regulations on the management of parish and literacy schools under the Orthodox Confession] (1896). *Volynskye eparkhialnye vedomosti. 10–11*, 159–183.
13. Pryshchepa, O. (2010). *Mista Volyni u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st.* [Cities of Volyn region in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century]. PP DM.
14. Stokolos, N. H. (2003). *Konfesiino-etnichni transformatsii v Ukraini (XIX – persha polovyna XX st.)* [Confessional and ethnic transformations in Ukraine (19th – first half of the 20th centuries)]. RIS KSU., PPF “Lista-M”.
15. Storozhuk, I. A. (2015). *Suspilno-politychna ta kulturno-osvitnia diialnist dukhovenstva Volynskoi hubernii u 1804–1905 rr.* [Socio-political and cultural-educational activities of the clergy of the Volyn province in 1804–1905]. [Candidate’s thesis, Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova].
16. Tatsiienko, V. (2017). Zemlekorystuvannia pravoslavnoho parafialnoho dukhovenstva u XIX – na pochatku XX stolittia (na materialakh Kyivskoi yeparkhii) [Land use of the Orthodox parish clergy in the 19th – early 20th centuries (based on the materials of the Kyiv diocese)]. *Ukrainskyi selianyn. 18*, 108–112.
17. Teodorovych, N. Y. (1896). Ystoryko-statystycheskoe opysanye prykhodov y tserkvei Volynskoi hubernyy [Historical and statistical description of parishes and churches of the Volyn province]. *Volynskye eparkhialnye vedomosti. 15*, 589–596.
18. Ustav uchebnykh zavedenyi, podvedomstvennykh unyversyitetam [Statute of educational institutions subordinate to universities]. (1804). *Polnoe sobranie zakonov Rossyiskoi ymperyy za 1804–1805*, Vol. XXVIII, 626–648. <http://museumreforms.ru/node/13661>.
19. Khytrovska, Yu. V. (2017). Pravovyi status ta moralnyi stan pravoslavnoho dukhovenstva Pravoberezhnoi Ukrainy v druhii polovyni XIX st. [The legal status and moral condition of the Orthodox clergy of Right-Bank Ukraine in the second half of the 19th century]. *Storinky istorii. 43*, 32–42.

УДК 37.016:53]:001.891.3(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.2>

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ

СІЛЬВЕЙСТР АНАТОЛІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізики і методики навчання фізики астрономії
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
silveystram@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3633-3910

МОКЛЮК МИКОЛА ОЛЕКСІЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики і методики навчання фізики астрономії
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
mokljuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8717-5940

У статті розглядається розвиток теорії та методики навчання фізики в Україні, що є важливим аспектом у формуванні якісних фахівців у цій галузі. Визначено, що існують невирішені проблеми, які перешкоджають повному розвитку дидактики фізики в цьому напрямі. З'ясовано, що вирішення цих проблем вимагає комплексних заходів, серед яких виділено такі як оновлення матеріально-технічної бази, підвищення кваліфікації вчителів, створення стимулювальної системи для педагогічних працівників, активне залучення здобувачів освіти до практичних досліджень та оновлення навчальних програм з урахуванням сучасних вимог і тенденцій у галузі фізики.

У статті використано такі методи дослідження, як історичний і теоретичний. Історичний метод реалізовано на основі вивчення й відбору фактичного матеріалу щодо розвитку методичної думки з фізики в Україні. Теоретичний метод використано для вироблення описаної методичної концепції в результаті аналізу, узагальнення й систематизації зібраного фактичного матеріалу.

З'ясовано, що в Україні, подібно до багатьох інших країн, активно працюють над удосконаленням теорії та методики навчання фізики з метою поліпшення якості освіти й підготовки майбутніх фахівців. На основі аналізу джерел виділено низку актуальних напрямів розвитку дидактики фізики, які включають активне навчання, використання технологій, міждисциплінарний підхід, професійний розвиток учителів/викладачів, стимулювання інтересу до науки тощо.

Сформульовано висновки й окреслено перспективи подальших досліджень, які включають активізацію розвитку інтерактивних методів навчання, застосування інноваційних технологій, розвиток методів оцінювання, підвищення кваліфікації викладацького складу, стимулювання наукових досліджень і міжнародну співпрацю.

Ключові слова: *учні, студенти, учителі, викладачі, розвиток, напрями, теорія, освітній процес, методика навчання фізики.*

Постановка проблеми. Для реалізації сучасної якісної освіти потрібен пошук нових ефективних методик навчання в різних галузях знань. Це питання залишається актуальним в умовах будь-якої системи освіти. На вчителя/викладача покладаються дедалі серйозніші завдання. З кожним роком зростає кількість інформації, яку доводиться засвоювати учням/студентам. Традиційні способи викладання на наших очах поступово відходять у минуле. На

перше місце виходять активні методи навчання, які дають учням/студентам можливість самим брати активну участь в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему розвитку теорії та методики навчання фізики в Україні вивчали й аналізували в різні роки в багатьох наукових працях українських учених, а саме: П. Атаманчука, О. Бабенка, О. Бугайова, Г. Бушка, В. Вовкотруба, М. Головка, С. Гончаренка,

В. Заболотного, О. Іваницького, Є. Коршака, О. Ляшенка, В. Мацюка, А. Павленка, М. Садового, О. Сергеева, В. Сиротюка, Н. Сосницької, В. Шарко, М. Шута та ін.

Питання розроблення й використання активних методів навчання фізики в сучасній загальноосвітній школі з погляду дидактики фізики розглядається в праці М. Головка [3]. Зокрема, на основі історико-дидактичного аналізу широкого кола архівних матеріалів і методичних посібників і публікацій у педагогічних виданнях обґрунтовується системність розвитку активних методів навчання фізики у вітчизняній середній школі. Досліджуються особливості розроблення в дидактиці фізики та реалізації в практиці ЗЗСО лабораторно-дослідного, лабораторно-екскурсійного методу й методу проєктів [3].

Вітчизняні науковці, зокрема О. Ляшенко, В. Вовкотруб, М. Садовий та ін., теж убачають стратегію вдосконалення процесу викладання фізики у виробленні активних методів навчання (метод проєктів, групова робота, аналіз і пояснення реальних ситуацій) [1; 10].

Розвиток теорії й методики навчання фізики в Україні є важливим аспектом у підготовці якісних спеціалістів у цій галузі. Однак, на жаль, існують кілька невирішених проблем, які перешкоджають повному розвитку цього напрямку. Для вирішення цих проблем потрібно впроваджувати комплексні заходи, а саме: оновлення матеріально-технічної бази, підвищення кваліфікації вчителів, створення стимулювальної системи для педагогічних працівників, активне залучення здобувачів освіти до практичних досліджень та оновлення навчальних програм з урахуванням сучасних вимог і тенденцій у галузі фізики. Цим зумовлено вибір теми дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й розглянути основні напрями розвитку теорії та методики навчання фізики в Україні.

Виклад основного матеріалу. Україна, подібно до багатьох інших країн, постійно працює над удосконаленням теорії та методики навчання фізики з метою покращення якості освіти й підготовки майбутніх фахівців у цій галузі. Деякі з напрямів розвитку можуть включати активне навчання; вико-

ристання технологій; застосування міждисциплінарного підходу; професійний розвиток учителів/викладачів; стимулювання інтересу до науки тощо. Розглянемо кожний із вищеперерахованих напрямів окремо.

Активне навчання або, іншими словами, навчання, орієнтоване на учня/студента, ґрунтується на важливому освітньому напрямі – конструктивізмі. Основна ідея конструктивізму полягає в тому, щоб за допомогою порівняння старих і нових знань навчити учня/студента збирати нову інформацію, самостійно робити висновки, мислити, конструювати (вибудовувати) знання. Активне навчання – це підхід до освіти, який ставить перед собою завдання залучити учнів/студентів до активної участі у власному процесі навчання. Основна ідея полягає в тому, щоб учні/студенти не лише отримували знання від учителя/викладача, а й самі активно займалися дослідженням, обговоренням матеріалу, співпрацею з однокласниками/однокурсниками та вирішенням завдань і проблем.

Активне навчання передбачає застосування методів, що переводять учня/студента до категорії «суб'єкта» навчання. До таких методів зараховуємо евристичні бесіди, розв'язування творчих завдань, демонстрацію та обговорення фізичних дослідів тощо. Використання методів активного навчання, таких як проблемне, проєктне, спільне, дає змогу учням/студентам активно залучатися до освітнього процесу, вирішувати реальні проблеми та співпрацювати з іншими.

Основні принципи активного навчання включають:

1. Залучення учнів/студентів до вирішення реальних проблем і завдань.
2. Стимулювання дискусій та обміну ідеями між учнями/студентами.
3. Використання різноманітних методів навчання, таких як групова робота, дослідницькі проєкти, дискусії, презентації тощо.
4. Підтримка самостійного мислення та критичного аналізу.
5. Створення умов для розвитку навичок співпраці й комунікації.

Активне навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку критичного

мислення, умінню працювати в команді, творчому підходу до розв'язання проблем і здатності до самостійного навчання.

Питання активного навчання під час вивчення фізики розглядалося в багатьох працях як наукового, так і методичного характеру. Як зазначають дослідники [1], з огляду на роздробленість, проблеми впровадження активного навчання в шкільну/вишівську практику залишається не вирішеною. Виходячи з теоретичних основ активного навчання, автори праці [1] пропонують організувати освітній процес із фізики так, щоб долучити кожного учня/студента до процесу «дослідження». При цьому здобувачі прогнозують хід і результати експерименту, цим самим пізнаючи базові наукові поняття й теорії. Тобто вони не перевіряють уже відомі закони, підбираючи значення, що притаманно пасивному навчанню, а самі висувають гіпотези й підтверджують (або спростовують) їх. Отже, нині є багато питань і проблем у методиці навчання фізики, подолання яких автори [1] убачають у запровадженні активного навчання.

Зокрема, авторки праці [6] звертають увагу на доробки І. Тамма. У педагогічній діяльності він використовував саме активні методи навчання, хоча на той момент це питання не так широко обговорювали в методичних колах. Ефективністю його методів навчання можна вважати велику кількість послідовників, які досягли колосального успіху в науці. Методика Тамма актуальною є й нині.

Другим напрямом у розвитку теорії та методики навчання фізики в Україні ми вважаємо використання технологій. Нині має місце інтеграція сучасних технологій, таких як віртуальна реальність, комп'ютерне моделювання й інтерактивні вебресурси, для зрозуміння складних концепцій фізики та стимулювання інтересу учнів/студентів.

Автори методичного посібника [10, с. 179] зазначають, що науково-технічний прогрес на сучасному етапі супроводжується інтенсифікацією соціальної життєдіяльності людей. Стрімко розвиваються інформаційні технології. Використання цих технологій в освітньому процесі, зокрема в навчанні фізики, є необхідною умовою кращого розуміння

учнями/студентами як самої фізики, так і ролі сучасних технологій у фізичних явищах, процесах та інших сферах діяльності.

Вартою уваги, на наш погляд, є думка В. Вокотруба, М. Садового й О. Трифонові, що нині стрімко розвиваються інформаційні технології навчання, перетворюючись на самостійну методичну систему. Ця система обіймає загальну методологію та окремі методики, які з урахуванням використання в них ідей і досягнень штучного інтелекту діляться на два класи: клас інтелектуальних навчальних систем і клас систем, що використовують інші теорії навчання й засоби представлення власних даних. Такий поділ є умовним, бо складні системи застосовують практично всі наявні засоби. Кінцева технологічна схема кожного підходу дає змогу вчителю/викладачеві й іншим розробникам навчального програмного забезпечення створити досконалий взірець, що відповідає професійним вимогам як педагога, так і програміста, а головне, створити найліпші умови для досягнення учнями/студентами мети навчання [10, с. 182].

Автор праці [7, с. 107] вважає, що використання мультимедійних засобів під час засвоєння навчального матеріалу з фізики має базуватися згідно із сучасними методами пізнання: експериментом, порівнянням, спостереженнями, абстрагуванням, аналогіями, індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом, узагальненнями, моделюванням тощо.

На основі дидактичних вимог до програмних засобів мультимедіа, В. Заболотний [7, с. 115–116] визначає найбільш важливі методичні цілі, реалізація яких виправдовує їх використання для навчання фізики:

- візуалізація, моделювання процесів і явищ, які повільні, швидкоплинні або складні для реального відтворення;
- інтенсифікація вивчення навчального матеріалу за рахунок збільшення обсягу та значного урізноманітнення;
- підвищення мотивації й активізація пізнавальної діяльності завдяки використанню засобів мультимедіа інформаційного, когнітивного, креативного, дослідницького спрямування;

- проведення контролю, корекції та самоконтролю навчальних досягнень здобувачів освіти;

- здійснення різних форм активної самопідготовки на основі використання посібників із мультимедіа;

- формування інформаційної культури здобувачів освіти;

- модернізація проведення різних форм навчальних занять – традиційних, аудиторних, на дистанційній основі, online-конференцій, семінарів, вебінарів на базі використання медійних технологій тощо.

Наступним напрямом розвитку теорії та методики навчання фізики в Україні, на нашу думку, може бути застосування міжпредметного/міждисциплінарного підходу: поєднання вивчення фізики з іншими науками, такими як математика, хімія, біологія та інженерія, для забезпечення комплексного розуміння фізичних явищ і їх застосувань у різних галузях.

Проблема реалізації міжпредметних/міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі не нова. Педагоги в освітній практиці її обговорюють уже близько сорок років. Багато вчителів/викладачів у роботі намагаються проводити інтегровані заняття, семінари, конференції та інші заходи, які мають міжпредметний/міждисциплінарний характер [11, с. 69].

Міжпредметні/міждисциплінарні зв'язки між фізикою, хімією і біологією, на нашу думку, мають відобразитися насамперед у чіткій послідовності вивчення в цих курсах внутрішньо- й міжпредметних понять, щоб забезпечити формування знань здобувачів про рівність фізичної, хімічної та біологічної форм руху матерії [11, с. 78].

Уважаємо, що кожне із занять міжпредметного/міждисциплінарного змісту з фізики може бути проведено за різними формами: лекції, практичні або лабораторні заняття, семінари, ігри, екскурсії тощо. Форму та вид заняття обирає вчитель/викладач відповідно до теми, змісту, завдань, віку здобувачів і власного досвіду [11, с. 79].

Згідно з поглядами автора праці [12], зв'язки дисциплін природничо-математичного та професійного циклів підготовки

спрямовані на забезпечення розв'язання ланцюжка організаційно-педагогічних проблем: усунення дублювання навчального матеріалу з різних предметів/дисциплін; сприяння раціонального розподілу навчального матеріалу; об'єднання зусиль учителів/викладачів різних предметів/дисциплін для вирішення спільних освітніх завдань.

Способи реалізації міжпредметних/міждисциплінарних зв'язків на заняттях з фізики можуть бути такими:

- формування понять, вивчення законів, явищ, процесів здійснюють шляхом використання відповідних знань, набутих під час вивчення інших предметів/дисциплін природничо-наукової підготовки;

- розкриття зв'язків процесів, що вивчаються у фізиці, з процесами та явищами, що досліджуються в технічних і технологічних предметах/дисциплінах;

- формування в учнів/студентів узагальнених прийомів пізнавальної діяльності;

- забезпечення єдності інтерпретації понять, законів і теорій з різних навчальних предметів/дисциплін;

- забезпечення загальних підходів до формування в учнів/студентів узагальнених знань, умінь і навичок;

- формування вмінь активного застосування знань, отриманих під час вивчення фізики для вирішення професійних завдань;

- демонстрація спільності методів дослідження, що застосовуються в різних галузях знань (спостереження, експеримент, теоретичний аналіз, моделювання тощо);

- усунення дублювання навчального матеріалу у вивченні предметів/дисциплін професійної підготовки [12].

У контексті дослідження науковця [12] з'ясовано, що використання міжпредметних/міждисциплінарних зв'язків як дидактичної умови підвищення ефективності занять залежить від особливостей змісту й методичних підходів щодо вивчення окремих тем курсу фізики. Основний час заняття займає інваріантний компонент. Він покликаний розкривати основну сутність явища, що вивчається з позицій фізичної теорії, формувати основу для вивчення варіативного складника освітнього процесу.

Розглядаючи напрями реалізації теорії та методики навчання фізики в Україні, маємо наголосити, що заслуговує на увагу питання, пов'язане з професійним розвитком учителів/викладачів. Такий підхід включає підвищення кваліфікації вчителів/викладачів за допомогою семінарів, тренінгів і майстер-класів з метою ознайомлення з новими методиками викладання й інноваційними підходами до навчання фізики.

Результати розвідок із окресленого питання підкреслюють, що динамічний розвиток сучасного суспільства кардинально змінює орієнтири й пріоритети освіти. У розумінні науковиці [5], особливо це стосується системи вищої педагогічної освіти, яка повинна своєчасно реагувати на нові виклики до підготовки конкурентоспроможних майбутніх фахівців. Оновлення філософії шкільної природничої освіти зумовлено необхідністю його кореляції із сучасним рівнем наукових знань, а також із реаліями сучасного світу. У зв'язку із цим постає проблема професійної підготовки майбутнього вчителя нової формації, орієнтованого на інноваційну педагогічну діяльність. Визнання сучасного вчителя як суб'єкта інноваційних змін визначає нові цільові установки в системі його професійної підготовки.

Дослідження [5; 9, с. 25] свідчать про те, що професійна підготовка майбутнього вчителя передусім передбачає оволодіння загальнонауковими та професійними компетентностями, які забезпечують розвиток його професіоналізму. У сучасних умовах розвитку вітчизняної вищої освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки вчитель/викладач в умовах Нової української школи є основним «агентом» змін. Тому цілком очевидно, що в цьому контексті необхідними є докорінний перегляд, практичне вдосконалення й розширення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя/викладача, здатного забезпечувати якісну природничо-наукову освіту.

У методичній літературі авторів праці [8, с. 12–13] визначено основні способи керування процесом пізнання здобувачів освіти. Зокрема, методисти звертають увагу на те,

що в процесі навчання фізики вчитель/викладач повинен різними способами керувати процесом пізнання учнів/студентів, ураховуючи специфіку свого предмета/дисципліни. Ці способи називають приватно-методичними й класифікують за такими ознаками:

- способом передавання інформації від учителя/викладача до учнів/студентів;
- характером діяльності вчителя/викладача;
- характером діяльності учнів/студентів.

Завершальним напрямом у розвитку теорії та методики навчання фізики ми вважаємо те, що можна виділити як стимулювання інтересу до науки. Організація науково-популярних заходів, конкурсів, олімпіад і наукових проєктів з фізики для молоді з метою підтримки й розвитку їхнього інтересу до цієї науки.

Як зазначає С. Гончаренко [4, с. 7], для грамотної організації проєктів, побудови й реалізації нових технологій, інноваційних моделей практичним працівникам виявився вкрай необхідним науковий стиль мислення, який охоплює такі потрібні в цьому випадку якості, як системність, аналітичність, логічність, широта бачення проблем і можливих наслідків їх розв'язання. І, мабуть, головне – від фахівців вимагаються навички наукової праці, насамперед уміння швидко орієнтуватися в потоках інформації й будувати нові моделі, як пізнавальні (наукові гіпотези), так і прагматичні (практичні). Виникла потреба в методології створення інноваційних моделей різних систем – економічних, виробничих, технологічних, освітніх тощо. У цьому, очевидно, і полягає найбільш загальна причина прагнення практичних працівників усіх рангів – менеджерів, фінансистів, інженерів, технологів, педагогів, психологів, соціологів тощо – до наукових досліджень. Це загально-світова тенденція.

Також і в учнівському середовищі останнім часом простежується підвищення інтересу до наукової діяльності, зокрема, під час вивчення фізики. На думку багатьох науковців, ця діяльність простежується в дослідницькій роботі. Найважливішою умовою ефективної організації дослідницької діяльності учнів є здійснення компетентного своєчасного

керування певним процесом. Ми погоджуємося з думкою авторки праці [2, с. 232], що дослідницьку роботу учнів у школі варто організувати за етапами:

I етап – підготовчий (5–7 класи);

II етап – розвивальний (8–9 класи);

III етап – власне дослідницький (10–11 класи).

Перший, підготовчий, етап – формування в учнів навичок наукової організації праці, швидкого читання, навчання їх роботи з підручниками й словниками. На цьому етапі відбувається залучення учнів до активної форми навчальної діяльності, формування пізнавального інтересу до вивчення предмета й заохочування найздібніших до творчої діяльності.

Другий, розвивальний, етап – удосконалення навичок учнів щодо наукової організації праці, активне розширення їхнього кругозору. Найважливішу роль у розвитку інтересу до предмета на цьому етапі відіграє діяльність шкільних позакласних об'єднань.

Третій, дослідницький, етап – безпосередньо науково-дослідницька діяльність учнів, під час якої розробляються як загальношкільні теми, так і індивідуальні проекти учнів. Щоб дослідницька діяльність учнів у школі постійно розвивалася, необхідно забезпечити наступність у цій роботі. Із цією метою учні старших класів можуть проводити бесіди, класні години, соціологічні дослідження серед молодших школярів, бути екскурсорами в шкільному музеї. Найваж-

ливішу роль у здійсненні наступності відіграють звітні засідання наукового товариства учнів, на яких у театралізованій формі відбувається «передавання естафети» дослідницької діяльності від випускників «наступним поколінням» [2, с. 233].

Ці всі вищеописані напрями спрямовані на забезпечення якісної освіти з фізики та підготовку компетентних фахівців у цій галузі, що відіграє важливу роль у розвитку суспільства й технологічному прогресі.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Розвиток теорії та методики навчання фізики в Україні є важливим напрямом, який сприяє підвищенню якості освіти й розвитку науки в країні, відбувається шляхом реалізації активного, практичного та інтерактивного підходів, які спрямовані на підвищення якості освіти й розвиток пізнавальних, дослідницьких і наукових здібностей здобувачів освіти.

Серед перспектив подальших досліджень у цій галузі можна виділити активізацію інтерактивних методів навчання, застосування інноваційних технологій, розвиток методів оцінювання, підвищення кваліфікації викладацького складу, стимулювання наукових досліджень, сприяння міжнародній співпраці тощо. Надалі ці напрями можуть бути розглянуті більш детально з метою забезпечення якісного навчання фізики в українських закладах освіти й розвитку науки в цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вергун І.В., Єкіменкова О.В., Трифонова О.М. Активне навчання як засіб реформування фізичної освіти. *Сучасні тенденції навчання фізики у загальноосвітній та вищій школі* : збірник матер. II Міжнародн. наук.-практ. Інтернет-конф., присвяченої 120-річчю від дня народж. І.Є. Тамма, 15–16 жовтня 2015 р., м. Кіровоград / укл. : М.І. Садовий, Л.П. Суховірська, О.М. Трифонова ; відп. за вип. : М.І. Садовий. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 13–14.
2. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 287 с.
3. Головка М. Розвиток активних методів навчання фізики в єдиній трудовій школі України. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 98. С. 30–35.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Граматик Н. Професійна підготовка майбутнього вчителя біології: базові теорії природничо-наукового дискурсу. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 3 (66). С. 76–82.
6. Єкіменкова О., Трифонова О. Активні методи навчання у науково-педагогічній спадщині І.Є. Тамма. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету*

- імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2015. Вип. 8 (1). С. 46–48.
7. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа : монографія. Вінниця : Едельвейс і К, 2009. 454 с.
 8. Методика навчання фізики у старшій школі : навчальний посібник / В.Ф. Савченко, М.П. Бойко, М.М. Дідович, В.М. Закалюжний, М.П. Руденко ; за ред. В.Ф. Савченка. Київ : Видавничий центр «Академія», 2011. 296 с.
 9. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : монографія / за ред. С.Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2019, 192 с.
 10. Садовий М.І., Вовкотруб В.П., Трифонова О.М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики : навчальний посібник для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 252 с.
 11. Сиротюк В.Д., Сільвейстр А.М., Моклюк М.О. Теоретико-методичні засади засвоєння учнями природничо-наукових знань як необхідна умова навчання фізики майбутніх учителів хімії і біології : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 206 с.
 12. Шишкін Г. Формування інтегрованих знань з фізики в лекційному курсі у студентів педагогічних університетів. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2016. Вип. 9 (3). С. 21–25.

DEVELOPMENT OF THE THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICS IN UKRAINE

SILVEISTR ANATOLII MYKOLAIOVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Physics and Teaching Methods of Physics and Astronomy
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

МОКЛИУК МЫКОЛА ОЛЕКСИЙОВИЧ

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Physics and Teaching Methods of Physics and Astronomy
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Introduction. *The article discusses the development of the theory and methods of teaching physics in Ukraine, which is an important aspect in the formation of high-quality specialists in this field. It is analysed that there are unresolved problems that impede the full development of this area. Solving these problems requires comprehensive measures, such as updating the material and technical base, professional development of teachers, creating an incentive system for teachers, active involvement of students in practical research and updating curricula to meet modern requirements and trends in physics.*

The purpose of the article is to theoretically substantiate and consider the main directions of development of the theory and methods of teaching physics in Ukraine.

Among the **research methods**, we distinguish: historical and theoretical. The historical method is based on the study and selection of factual material on the development of methodological thought in physics in Ukraine. The theoretical method was used to develop the described methodological concept as a result of analysis, generalisation and systematisation of the collected factual material.

It has been found that Ukraine, like many countries, is actively working to improve the theory and methods of teaching physics in order to improve the quality of education and training of future specialists. Areas of development include active learning, use of technology, interdisciplinary approach, professional development of teachers, stimulation of interest in science, etc. Each of these areas should be considered in more detail to achieve maximum results. The development and improvement of physics teaching areas, such as active learning, use of technology, interdisciplinary approach, and others, aim to ensure quality education in this field and the formation of competent specialists. This is important for the further development of society and the advancement of technological progress.

The scientific novelty of the research results lies in the socio-economic conditionality of the research problem and its connection with the needs of higher/secondary schools. The directions of development of the theory and methods of teaching physics in Ukraine are analysed and characterised, and their significance in the scientific and pedagogical content of education is determined.

Conclusions are formulated and prospects for further research are outlined, which include intensifying the development of interactive teaching methods, implementing innovative technologies, developing assessment methods, enhancing the qualifications of teaching staff, stimulating scientific research, and promoting international cooperation.

Key words: pupils, students, teachers, lecturers, development, directions, theory, educational process, methods of teaching physics.

REFERENCES

1. Vergun, I. V., Yekymenkova, O. V., & Trifonova, O. M. (2015, 15–16 zhovtnia). Aktyvne navchannia yak zasib reformuvannia fizychnoi osvity [Active learning as a means of reforming physical education]. *Suchasni tendentsii navchannia fizyky u zahalnoosvitnii ta vyshchii shkoli* [Modern trends in teaching physics in general education and higher education] : zb. mater. II Mizhnarodn. nauk.-prakt. Internet-konf. prysviachenoi 120-richchiu vid dnia narodzh. I.Ye. Tamma, m. Kirovohrad. (Sadovy, M. I., Sukhovirska, L. P., Trifonova, O. M., Comp.). (Ans. by issue: M.I. Sadovy). RVV KDPU named after V. Vinnichenko, (pp. 13–14).
2. Vorozheykina, O. M. (2011). *100 tsikavykh idei dlia provedennia uroku* [100 interesting ideas for conducting a lesson]. Vyd. hrupa “Osnova”.
3. Golovko, M. (2011). Rozvytok aktyvnykh metodiv navchannia fizyky v yedynii trudovii shkoli Ukrainy [Development of active methods of teaching physics in the unified labor school of Ukraine]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii Pedahohichni nauky*. 98, 30–35.
4. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists]. DoV “Vinnytsia”.
5. Gramatik, N. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia biolohii: bazovi teorii pryrodnycho-naukovoho dyskusu [Professional training of the future biology teacher: basic theories of natural science discussion]. *Naukovi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho: Pedahohichni nauky*. 3 (66), 76–82.
6. Yekymenkova, O., & Trifonova, O. (2015). Aktyvni metody navchannia u naukovopedahohichnii spadshchyni I.Ie. Tamma [Active methods of learning in the scientific and pedagogical heritage of I.E. Tamma]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. 8 (1), 46–48.
7. Zabolotny, V. F. (2009). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti uchytelia fizyky zasobamy multymedia* [Formation of methodological competence of a physics teacher by means of multimedia]. Edelveis i K.
8. Savchenko, V. F., Boyko, M. P., Didovych, M.M., Zakalyuzhnyi, V.M., & Rudenko, M. P. (2011). *Metodyka navchannia fizyky u starshii shkoli* [Methods of teaching physics in high school]. (V. F. Savchenko, Ed.). Vydavnychiy tsentr “Akademiia”.
9. Londar, S. L. (Red.). (2019). Realizatsiia derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” [Implementation of state policy in the field of general secondary education reform “New Ukrainian School”]. DNU “Instytut osvitnoi analityky”.
10. Sadovy, M. I., Vovkotrub, V. P., & Trifonova, O. M. (2013). *Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky* [Selected questions of the general methodology of teaching physics]. PP “Tsentr operatyvnoi polihrafii “Avanhard”.
11. Syrotyuk, V. D., Silveistr, A. M., & Mokliuk, M. O. (2018). *Teoretyko-metodychni zasady zasvoiennia uchniamy pryrodnycho-naukovykh znan yak neobkhdna umova navchannia fizyky maibutnikh uchyteliv khimii i biolohii* [Theoretical and methodological principles of students’ assimilation of natural and scientific knowledge as a necessary condition for teaching physics of future teachers of chemistry and biology]. TOV “Nilan-LTD”.
12. Shishkin, G. (2016). Formuvannia intehrovanykh znan z fizyky v lektsiinomomu kursu u studentiv pedahohichnykh universytetiv [Formation of integrated knowledge of physics in a lecture course for students of pedagogical universities]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. 9 (3), 21–25.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



УДК 378:373.2.011.3-051|008-029:7

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.3>

КУЛЬТУРА САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ЗНАЧУЩИЙ СКЛАДНИК ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

АНИЩУК АНТОНІНА МИКОЛАЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
anishchuk1965@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0292-689X

ОНИЩУК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
ionuschyk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1521-0428

Стаття присвячена ключовим питанням підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в кризових умовах сьогодення. Проаналізовано праці фахівців у галузі психології й педагогіки щодо впровадження інновацій в освітній процесі закладу вищої освіти, який здійснює підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, формування системи ціннісних ставлень студентської молоді, оптимізації їхнього особистісного способу буття, формування високої культури, оптимізації процесу самореалізації й творчої активності. Зокрема, у публікації основна увага зосереджена на особистісних феноменах: індивідуальній культурі, самовираженні, культурі самовираження, творчій самореалізації. Визначено, що формування індивідуальної культури, оптимізація самовираження в культуротворчих і соціально схвалюваних формах є ключовим складником особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Також визначено суть та основний зміст провідної дефініції, структурні компоненти культури самовираження (когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий); подано критерії (організаційно-конструктивний, аксіологічний, креативний, комунікативний) і деталізовано показники, які можуть бути використані в процесі діагностики на практиці діяльності ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; підбито висновки дослідницької діяльності; окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів ЗДО, розвиток особистості, особистісний феномен, самореалізація, індивідуальна культура, культура вираження власного «Я», творчість.

Постановка проблеми. До найважливіших цінностей сучасної європейської культури зараховано самостійність як свідоме ставлення до життя, індивідуальну своєрідність життєдіяльності кожної особистості. З огляду на це, у надскладних реаліях нашої країни адаптація впровадження інновацій у систему освіти, оновлення її змісту є на часі як вагомий складник стійкості й незламності на шляху до Перемоги. Зокрема, інно-

ваційний вектор вищої освіти спрямований на осучаснення світогляду майбутніх педагогів, формування системи їхніх ціннісних ставлень, сприяння особистісному способу буття й компетентній поведінці, формування індивідуальної культури, а саме здатності до самовираження, самореалізації й потреби об'єктивувати творчий потенціал.

Таким чином, входження до європейського освітнього простору актуалізує необхідність

осучаснення методологічних засад конструювання змісту, оновлення й удосконалення технологій підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) в умовах сьогодення.

Упродовж останніх років фахівці вивчають проблему самореалізації та самовираження в контексті самоутвердження вільної особистості, яка прагне самореалізуватися, тобто реалізувати й розвинути внутрішній потенціал, виявляти своє ставлення до світу в самопрезентації, індивідуалізації та особистісній самобутності, використовуючи всі можливості для задоволення однієї з основних життєвих потреб. На думку вчених, важливо, щоб вираження власного «Я» характеризувалося гуманною спрямованістю, було соціально схвалюваним і здійснювалося в культуротворчих формах.

Отже, проблема професійного й особистісного становлення майбутніх вихователів ЗДО є значущою, оскільки зумовлена нагальною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, запровадженням в освітній процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО) новітніх педагогічних технологій і необхідністю налагодження ефективної взаємодії особистості в різних сферах життєдіяльності.

Як наголошують фахівці, Україна є однією з небагатьох країн світу, у якій на державному рівні визнано обов'язковість дошкільної освіти та її пріоритетну роль у формуванні особистості. Це засвідчує, що українське суспільство усвідомлює важливість проблеми, готове до нового розуміння статусу й ролі дошкільної освіти, спрямовує зусилля на оновлення її змісту.

Відповідно, важливим завданням ЗВО, що забезпечуватиме баланс професійного й особистісного складників компетентності сучасного випускника, є запровадження особистісно орієнтованого підходу в практику підготовки майбутніх вихователів ЗДО. В означеному контексті актуалізується проблема створення сприятливих умов розвитку індивідуального потенціалу кожного здобувача вищої освіти, його здатності до культурного самовираження та самореалізації в професійній педагогічній діяльності й творчості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Упродовж останніх років фахівці в різних наукових галузях вивчають питання самореалізації та самовираження в контексті самоутвердження вільної особистості, створення для цього сприятливих умов, а саме надання їй можливостей для реалізації, передусім у творчості.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вчені накопичили значний доробок із проблеми професійного й особистісного становлення майбутнього педагога, вихователя ЗДО, зокрема, в освітньому процесі ЗВО, а саме: теоретико-методологічні засади становлення майбутніх фахівців у ЗВО розкрили В. Андрущенко, О. Киричук, В. Кремін, О. Сухомлинська й ін.; положення про особистість як систему, що розвивається, обґрунтували І. Бех, Т. Титаренко; концепцію суб'єктності як форми самодетермінації особистості висвітлили В. Татенко, С. Тищенко; ідею про рефлексивні риси самосвідомості як ядро особистості сформулювала О. Кононко; І. Зязюн виокремив сутнісну характеристику дефініції «культура»; В. Моляко, Н. Ничкало, В. Рибалкою, С. Сисоєвою доведено, що показником особистісного зростання є творчість.

Осучаснення підготовки майбутніх педагогів обґрунтовано в працях О. Гомонюк, О. Лисенко, М. Марусинець та ін.; актуальні питання особистісно-професійного становлення майбутніх вихователів ЗДО порушено в працях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Зданевич, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Листопада, І. Луценко, В. Ляпунової, О. Рейпольської, О. Семенова, Т. Танько й ін.

О. Кононко, О. Семенов розглядають формування аутопсихологічної компетентності як ключове питання особистісного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Аспекти історико-педагогічної підготовки майбутніх вихователів і вчителів в умовах воєнного стану відображено в публікаціях М. Постолюк, О. Янковича та ін.

Результати досліджень вищезначених фахівців є підґрунтям концептуального підходу до експериментально-дослідницької діяльності, а саме посилення суб'єктивних

чинників індивідуального розвитку особистості в освітньому процесі, яка набуває особистісного досвіду й адекватних цьому досвіду професійно-особистісних якостей (творчої ініціативи, самостійного, вільного вибору способів, форм і культури вираження власного «Я»).

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення змісту й суті дефініції «культура самовираження» як особистісного феномена та важливого складника підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Щодо оновлення змісту освіти І. Бех наголосив на нагальній необхідності ціннісно збагатити природу, захопленість суб'єкта різноманітними аспектами життя, виховуючи особистість як суб'єкта діяльності, котрий розуміється й здійснюється як форма розвиненої культури. На переконання автора, лише в ній матеріалізуються вищі духовні цінності [1]. І. Бех переконаний, що «розвиненою особистістю може вважатися лише та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння довкілля, і щоб це сталося, вона на тому ж рівні мусить освоїти і свій внутрішній світ, який часто для неї буває закритим. Отже, слід формувати здатність до чимраз більшої відкритості самому собі, а також наближення до найсуттєвішого в собі» [1].

Згідно з науковою позицією І. Бега, проблема розвитку особистості, її вдосконалення передбачає упровадження в педагогічну практику закладів освіти інноваційних технологій. Суттєві науково-практичні надбання автор пов'язує із системно-цільовою виховною орієнтацією, тобто свідоме схилення людини на бік добра є домінуючим. Науковець зазначає: морально-духовна істина як сутність вищого рівня утримується в людській культурі як у формі тих чи інших наукових теорій, так і у формі особистісно персоніфікованих, у якій зафіксовані морально-духовні шукання конкретних персоналій.

І. Бех підкреслює, що зона найближчого морально-духовного розвитку особистості є особливим проблемним полем, тому педагогові варто проявляти справжню методичну віртуозність. Її ключовою ознакою є забезпе-

чення в освітньому процесі несуперечливого переходу від спільного (педагога та студента) цілепокладання до відповідального цілепокладання як самостійного акту останнього. Провідною є вільна морально-духовна дія студента: поклик потенційного духовного у внутрішньому світі суб'єкта розгортається як *самовираження*, яке саме в собі містить мотив до дії [1].

На думку С. Сисоевої, у світі, де майбутнє не може бути чітко прогнозованим, а теперішнє має декілька потенційних ліній розвитку, людина перебуває в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення у швидкозмінних умовах життя. Тому в ЗВО мають створюватися умови для розвитку творчих якостей особистості студентів, їх підготовки до професійної діяльності. Це завдання передусім педагогічних технологій, які в сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, що запускає в дію і спрямовує творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду [6].

Висвітлення проблеми особистісно й професійного становлення майбутніх вихователів ЗДО знаходимо в наукових працях А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Зданевич, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Листопада, І. Луценко, В. Ляпунової, О. Рейпольської, О. Семенова, Т. Танько та ін.

Розробляючи проблему підготовки майбутніх вихователів ЗДО в сучасних умовах становлення системи освіти України, К. Крутій акцентує увагу на актуальності впровадження в процес підготовки студентської молоді до майбутньої професійної педагогічної діяльності інтегрованого підходу. На думку автора, він є визначальним в освіті, таким, що уособлює ідею взаємозв'язку та взаємодії в будь-якому з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи інших цілей і завдань освіти. Завдяки ньому підвищується рівень цілісності освітнього процесу закладу вищої освіти, тому він повинен організовуватися саме за принципом інтеграції. Під принципом інтеграції К. Крутій розуміє стан пов'язаності, взаємопроникнення й взаємодії окремих освітніх галузей, що забезпечують цілісність освітнього процесу [5].

Цінними для дослідження є висновки Л. Зданевич, якою засвідчено, що впровадження особистісно орієнтованих технологій у професійне навчання майбутніх вихователів пов'язується з такими аспектами організації освітнього процесу:

– ефективною перебудовою освітнього процесу на засадах активізації самостійної науково-дослідницької й творчої діяльності студентів;

– зміною форми комунікації викладачів зі студентською молоддю;

– реалізацією механізму взаємообміну між студентами й викладачами, їхніми педагогічно-рольовими функціями [2; 5].

За О. Кононко, в основу організації педагогічного процесу в ЗВО має бути покладена *психологія розвитку особистості*, а центром відліку в осучасненні змісту, форм, методів навчання й виховання майбутніх фахівців дошкільної сфери – *учення про цінність і сенс життя*. Отже, дослідниця акцентує увагу на важливості формування особистості студентської молоді в процесі професійної підготовки [3].

Згідно з визначеними НРК, О. Кононко характеризує такі базові якості та властивості майбутнього вихователя ЗДО, як *розсудливість, практична умілість, комунікативність, самостійність* (автономність), *відповідальність і креативність* (інноваційність). При цьому авторка наголошує, що сучасний фахівець дошкільної ланки освіти має бути здатним конструктивно розв'язувати різноманітні педагогічні проблеми, виявляти гнучкість і мобільність, діяти адекватно, довіряти власному досвіду, поєднувати соціальні інтереси з особистими, досягати успіху в професійній діяльності соціально прийнятними способами.

Учена зазначає: «Оскільки майбутній вихователь є активним суб'єктом власної життєдіяльності, його активність має пов'язуватися, з одного боку, із *самосвідомістю* (здатністю рефлексувати, об'єктивно оцінювати свої досягнення та прорахунки), з іншого – із *самобутністю* (своєрідністю, оригінальністю, несхожістю на інших), а з третього – із *самодіяльністю* (фіксується здатністю до

ініціації, нових починань, самостійних відповідальних дій). До основних психолого-педагогічних умов оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів ЗДО в сучасних ЗВО О. Кононко зараховує таке:

- формування цілісної *наукової картини сучасного світу*, розуміння важливості для професійної діяльності власної світоглядної позиції;

- розвиток *суб'єктної активності*, надання права на відповідальне самовизначення, власний вибір, прийняття самостійних рішень;

- вироблення в кожного студента *оптимістичної гіпотези власного розвитку*, довіри власним можливостям, позитивної життєвої перспективи;

- виховання ідеалів *солідарності*, навичок групової, кооперативної діяльності, уміння працювати в команді, узгоджувати позиції;

- розвиток *рефлексії*, уміння об'єктивно оцінювати власні здобутки та прорахунки;

- вправлення в умінні *самовиражатися в соціально прийнятний спосіб*;

- збагачення *емоційного життя*, розвиток сприйнятливості й чутливості;

- заохочення й підтримка проявів творчої активності, *креативності* як базової особистісної якості;

- навчання уміння складати свій *життєвий проєкт*, планувати й доцільно організувати працю та відпочинок, досягати поставлених цілей [3].

Основоположним елементом індивідуальної культури, на думку О. Кононко, є культура самовираження, що проявляється в самоорганізованій діяльності майбутнього педагога. До основних її характеристик автор зараховує незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження, його здатність самостійно організувати, виконувати, контролювати, регулювати й коректувати свою поведінку, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури.

Важливо, що в контексті проблеми розвитку студента як особистості, його самореалізації, культури самовираження науковці

надають значущості питанню аутопсихологічної компетентності, яка актуалізує внутрішній потенціал, сприяє розвитку індивідуального стилю діяльності, креативності, уміння виходити з кризових ситуацій і підтримувати своє психологічне здоров'я, формувати ефективні стратегії організації власного життєвого шляху й освіти.

Проблема аутопсихологічної компетентності розглядається більшістю авторів крізь призму процесів індивідуалізації та самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс). Вони засвідчують важливість прагнення молодого людини *бути особистістю та самою собою*. Зокрема, одним із важливих аспектів дослідження процесу розвитку особистості майбутнього вихователя загалом і її аутопсихологічної компетентності зокрема є питання *самореалізації* (О. Кононко, О. Семенов), яке означені автори кваліфікують як невід'ємний атрибут саморозвитку особистості. При цьому означені вчені визначають самореалізацію як цілісне явище, що проявляється в усіх основних сферах життєдіяльності загалом і в професійній зокрема. Автори виокремили детермінанти й основні бар'єри саморозвитку та самореалізації особистості в професійній сфері. Під самореалізацією вони розуміють процес здійснення можливостей розвитку «Я» завдяки власним зусиллям, співдіяльності та співтворчості з іншими людьми; розкриттю особистісного потенціалу; критеріями самореалізації особистості визначають *продуктивність* як об'єктивну й *задоволеність* як суб'єктивну характеристики цього процесу.

Досліджуючи феномен аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, О. Кононко кваліфікує його як особистісний інтеграл, єдність адекватного «Я-образу», ціннісного самоставлення, здатності до саморегуляції та повноцінної реалізації свого потенціалу. Авторка виходить із розуміння, що аутопсихологічна компетентність як особистісний інтеграл реалізується за двома векторами: *внутрішнім* (розширення й поглиблення самосвідомості) та *зовнішнім* (самовизначення, самовираження, самореалізація, саморозвиток, самозбереження,

самовдосконалення). Фахівцем розроблено типологію аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів, до складу якої ввійшли здобувачі освіти продуктивно-персоналізованого, фрагментарно-персоналізованого, дисгармонійно-персоналізованого та деперсоналізовано-репродуктивного типів [4].

На основі аналізу наукових праць і результатів власної експериментально-дослідницької діяльності вдалося з'ясувати таке:

- культура самовираження тлумачиться як основа самоствердження й самореалізації; є процесом, способом буття, сприятливим для реалізації домагань, можливостей і ставлень особистості до різних видів діяльності;

- розвиток культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО є особистісним інтегралом, який проявляється в самоорганізованій діяльності (визначення цілей, мотивів, способів дій, результатів) і визначається системою пріоритетних життєвих цінностей – особистісних, професійних, культурних;

- ефективність процесу розвитку означеного особистісного феномена залежна від розвитку самосвідомості (адекватного «образу Я», ціннісних орієнтацій, здатності до саморегуляції поведінки);

- структурні компоненти – когнітивний (адекватність, глибина, складність, широта й систематизованість знань про самовираження, його культуру та його значення в особистісному й професійному становленні); емоційно-ціннісний (система ціннісних орієнтацій, свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, до самого себе, до особистості, яка зростає); поведінковий (самоорганізованість у різних видах діяльності (професійній і творчій зокрема)); сформованість організаційних, аксіологічних, креативних і комунікативних умінь і навичок;

- критеріями є основні складники професійної діяльності вихователя ЗДО: організаційно-конструктивний; аксіологічний; креативний; комунікативний, які засвідчують її ефективність.

Сформованість кожного критерію досліджуваного феномена можна визначити за наведеними в таблиці 1 показниками.

Таблиця 1

Критерії та показники досліджуваного феномена

Критерії, базові якості	Показники
Організаційно-конструктивний (базова якість – організованість)	Здатність чітко визначати мету, зважено планувати свої дії, прогнозувати результати педагогічної діяльності й вчинків; уміння діяти впорядковано, відповідально, цілеспрямовано, наполегливо, зібрано, упевнено, послідовно; спроможність збалансовувати власний інтерес із соціальними вимогами; уміння доцільно організовувати педагогічну діяльність, підбирати необхідні матеріали й інструменти, свідомо підпорядковувати свої дії поставленій меті, розумно розподіляти й використовувати час, відведений на роботу; самостійно контролювати, регулювати й коректувати власні дії та їх результати, виявляти ретельність; в оцінюванні результату брати до уваги якісно-кількісні характеристики кінцевого продукту та вкладені в нього особисті зусилля.
Аксіологічний (базові якості – повага й власна гідність)	Ставлення до себе й людей як до вищої цінності; сформованість світоглядної позиції, переконань, індивідуальної ієрархії цінностей; вибіркове ставлення до моральних, педагогічних, естетичних цінностей; орієнтація в понятті «культура самовираження», у чеснотах і вадах (власних і близьких людей); усунення суперечностей між думками, почуттями, діями, вчинками; здатність співвідносити свої можливості, суб'єктивні потреби з обов'язками й обставинами; гуманістична спрямованість активності; осмислення, визнання, актуалізація та формування цінностей у художньо-педагогічній діяльності; уміння презентувати іншим свої можливості й досягнення; уміння приймати відповідальні рішення, здійснювати самостійний вибір, відстоювати власну позицію, аргументувати її, чинити опір несправедливості.
Креативний (базова якість – креативність)	Наявність інтересу до нового, незвичного, складного, ризикованого; здатність відходити від шаблону, уникати відтворення готового зразка, виявляти творчу ініціативу, схильність до перетворювальної активності; уміння продукувати цікаві задуми й реалізовувати їх; уміння варіювати зміст, засоби та прийоми виконання творчого завдання, урізноманітнювати матеріал і знаряддя, продукувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення, виявляти самобутність у результатах освітньої діяльності; прагнення творчо самовиражатися й самореалізуватися в процесі педагогічної діяльності, творчості.
Комунікативний (базова якість – комунікабельність)	Відкритість до контактів, довірливе ставлення до людей; упевнена поведінка в соціальному довір'ї; уміння виступати перед аудиторією; свідоме ставлення до критичних оцінок; здатність налагоджувати партнерську взаємодію, продуктивне ділове й особистісне спілкування, організовувати та підтримувати ефективну роботу в команді; уміння домовлятися, узгоджувати свої плани й наміри, поступатися, визнавати свої помилки й досягнення інших, аргументувати й відстоювати доцільність своїх ініціатив і пропозицій; поєднувати особисті інтереси з колективними, уникати прояву егоцентризму й егоїзму; розв'язання конфліктів у мирний спосіб, готовність іти на компроміси; уміння ініціювати свою допомогу та підтримку; володіння вербальними й невербальними засобами налагодження взаємодії; відчуття задоволення від спілкування та спільної діяльності з колегами.

Таким чином, виділені критерії й показники дають можливість повною мірою дослідити розвиток культури самовираження майбутніх педагогів в освітньому процесі сучасного ЗВО.

Висновки. Розгорнуте наукове дослідження є логічним продовженням наявних у вітчизняній і зарубіжній науці провідних ідей і положень щодо підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, зокрема його становлення як особистості й фахівця, оптимізації самореалізації, самовираження, розвитку індивідуальної культури, актуалізації творчого потенціалу.

Визначено, що особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої зді-

бності й можливості в процесі творчості. Самовираження є потребою та спроможністю заявити про себе іншим, застосувати для цього різноманітні засоби й способи, які не суперечать нормам культури та є соціально схвалюваними. Наукову категорію «культура самовираження» визначено як вид діяльності, що засвідчує здатність здобувача вищої освіти не лише адекватно здійснювати професійну діяльність (аналізувати, гнучко реагувати на зміни, ефективно розв'язувати освітні проблеми), а й творчо реалізувати власний творчий потенціал, самовизначатися, самореалізуватися, самовдосконалюватися.

У процесі вивчення особливості самовираження та його культури майбутніх вихователів ЗДО необхідно враховувати функції освіти загалом і вищезокреслені критерії й показники відповідно до структурних компонентів. Зокрема, встановлено, що в процесі діагностики стану проблеми на практиці ЗВО варто орієнтуватися на основні вектори професійної діяльності майбутніх педагогів (діловий, аксіологічний,

комунікативний і перетворювальний) і розуміння змісту й суті культури самовираження як особистісного феномена. Подальший науковий розгляд передбачає пошук ефективних шляхів формування аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в кризових умовах сьогодення як важливий складник розвитку культури самовираження й особистісного становлення зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
2. Зданевич Л.В. Використання особистісно орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів до роботи з різними категоріями дітей. *Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні* : збірник наукових робіт : у 2 ч. / укл. Л.В. Зданевич, Л.А. Машкіна, Н.М. Миськова, Л.С. Пісоцька. Хмельницький : ХГПА, 2017. Вип. 13. Ч. I. 216 с. С. 110–117.
3. Кононко О.Л. Формування у майбутнього фахівця базових якостей особистості. *Горизонти освіти. Серія «Психологія. Педагогіка»*. 2014. № 1. С. 49–54.
4. Кононко О.Л. Аутопсихологічна компетентність майбутнього вихователя: суть, типологія, стратегія розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 2 (37). С. 10–17.
5. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності : колективна монографія / за заг. ред. Л.В. Зданевич, К.Л. Крутії. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2016. 476 с.
6. Сисоева С. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 8–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_4 (дата звернення: 15.12.2019).
7. Problems of organization of professional and educational trajectory of future primary school teachers. *Pedagogical and psychological sciences : development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium : Collective monograph dr Małgorzata Korecka / Onishchuk Irina*. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. Vol. 1. 412 p.

THE CULTURE OF SELF-EXPRESSION AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN TODAY'S CONDITIONS

ANISHCHUK ANTONINA MYKOLAIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Preschool Education Department
Mykola Hohol Nizhyn State University

ONYSHCHUK IRYNA ANATOLIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Elementary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article is devoted to the key issues of training future educators of preschool education institutions in today's crisis conditions. The work of specialists regarding the introduction of innovations in the educational process of higher education institutions, the formation of the system of value attitudes of student youth, the optimization of the personal way of being, the formation of high culture, and the optimization of the process of self-realization and creativity were analyzed.*

Methods: *theoretical: scientific analysis of philosophical, psychological, pedagogical and art literature, as well as dissertational works on the problem of current research; comparison, systematization, generalization of theoretical material in order to determine the research approach to solving the problem under study;*

modeling of the content and structure of culture of self-expression of future educators of preschool education institutions.

Results. *In particular, in the materials of the publication, the main attention is focused on the personal phenomenon – the culture of self-expression. It was determined that the formation of individual culture, the optimization of self-expression in culturally creative and socially approving forms is a key component of the personal and professional development of future preschool education specialists. The essence and content of the leading definition, the structural components of the culture of self-expression are also determined, and the optimal diagnostic methods selected for cognitive, emotional-value and behavioral components are presented, which can be used in the practice of activities of higher education institutions that train future educators of preschool education institutions; the conclusions of the research activity were made, the prospects for further scientific research were outlined.*

Originality. *The scientific novelty of the obtained results lies in determination the theoretical and methodological foundations of the development of self-expression culture of PEI future educators.*

Conclusion. *Based on the results of the analysis of philosophical, psychological, pedagogical and cultural literature and current legislation in the field of modern education, the relevance of the problem under study has been substantiated. The culture of self-expression of future PEI educators is qualified as an integrative personal characteristic, subjective activity, which is manifested in actions independent of external influences; the ability to organize, perform, change, control, regulate and adjust independent activity, present abilities and achievements, identify creativity, adhere to cultural norms.*

Key words: *training of specialists, future teachers of preschool education inslilutions, personality development, personal phenomenon, self-realization, culture creativity.*

REFERENCES

1. Bekh, I. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values] “Bukrek”.
2. Zdanevych, L. (2017). *Vykorystannia osobystisno oriientovanykh tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnykh vykhovateliv do roboty z riznymy katehoriiami ditei* [The use of personality-oriented technologies in the professional training of future educators to work with different categories of children]. In L. Zdanevych, L. Mashkina, N. Myskova, & L. Pisotska (Eds.) *Aktualni problemy doshkilnoi osvity v Ukraini: zbirnyk naukovykh robot*, 13 (1), 110–117.
3. Kononko, O. (2014). *Formuvannia u maibutnoho fakhivtsia bazovykh yakostei osobystosti* [Formation of basic personality qualities in the future specialist]. *Horyzonty osvity. Psykholohiia. Pedahohika*. 1, 49–54.
4. Kononko, O. (2018). *Autopsykholohichna kompetentnist maibutnoho vykhovatelja: sut, typolohiia, stratehiia rozvytku* [Autopsychological competence of future educator: essence, typology, development strategy]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia “Pedahohichni nauky”*. 2 (37), 10–17.
5. Zdanevych, L., & Krutii, K. (Eds.). (2016). *Modeli pidhotovky maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnosti* [Models of training future preschool teachers for professional activity]. Vyd-vo KhHPA.
6. Sysoieva, S. (2012). *Suspilstvo i osobystist: harmonizatsiia rozvytku* [Society and the individual: harmonising development]. *Ridna shkola*, 12, 8–12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_4.
7. Onyshchuk, I. (2018). *Problems of organization of professional and educational trajectory of future primary school teachers. Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph* (Vol. 1). Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”. 412 p.

УДК [373.2.015.31:502/504]:91(477.81)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.4>

ІНТЕГРАЦІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ РІВНЕНЩИНИ

МАЛІНОВСЬКА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
Рівненський державний гуманітарний університет
n.malinovska@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7057-7727

У сучасному світі виховання й освіта набувають нових вимірів, сприяючи інтеграції дітей у культурно-географічний контекст їхнього регіону. Стаття присвячена дослідженню методів і стратегій інтеграції дітей старшого дошкільного віку в культурний і географічний контекст Рівненщини. Необхідність та актуальність цієї інтеграції визначаються потребами суспільства в підготовці дітей до активної участі у формуванні їхньої свідомості й відповідальної громадянської позиції. Розглядаються не лише теоретичні аспекти, а й практичні підходи до здійснення інтеграції, зокрема через поглиблення знань старших дошкільників про Рівненщину, її природу, особливості культури та побуту, видатних людей тощо. З метою ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з рідним краєм розроблено й упроваджено проєкт «Дітям про Рівненщину», який структурований за п'ятьма тематичними блоками: «Рівне – моє рідне місто», «Природа Рівненщини», «Національні традиції та свята рідного краю», «Визначні місця рідного краю та видатні люди Рівненщини», «Побут, оселя, промисли Рівненщини». Кожен із цих блоків сприяє збагаченню знань і розвитку інтересу дітей до свого рідного краю. Звертається увага на необхідність використання в освітньому процесі активних методів і прийомів навчання (моделювання ігрових і педагогічних ситуацій, інформаційно-комунікаційні технології, вікторини, складання інтелектуальної тематичної карти тощо), які зацікавлювали дітей, спонукали до засвоєння народознавчого (рівнезнавчого) матеріалу. Зроблено висновок, що інтеграція дітей старшого дошкільного віку в культурно-географічний контекст Рівненщини через різноманітні форми роботи, методи педагогічного впливу й види діяльності є важливою передумовою для успішної реалізації завдань національно-патріотичного виховання дітей.

Ключові слова: інтеграція, культурно-географічний контекст, Рівненщина, діти старшого дошкільного віку, проєкт, тематичні блоки.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві значно зростає увага до впровадження інноваційних підходів у дошкільну освіту, зокрема до розроблення нових стратегій, спрямованих на ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з культурно-географічним контекстом їхнього рідного регіону, зокрема Рівненщини. Брак комплексного підходу до методичної бази для реалізації цього завдання може ускладнювати процес формування в дітей повного розуміння й ідентифікації з культурним і географічним середовищем їхнього краю. Тому розроблення науково обґрунтованих і практично спрямованих стратегій для успішної реалізації проєктів ознайомлення старших дошкільників із Рівненщиною є актуальною проблемою, яка потребує подальших досліджень та уваги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові підходи до реалізації принципу інтеграції в освітньому процесі закладу дошкільної освіти проаналізовано в дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко й ін. Учені підкреслюють, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду дітей, інтенсивному розвитку когнітивних процесів; формуванню допитливості, активного ставлення до подій і явищ дійсності, загалом забезпечує дошкільну зрілість [3; 4; 5].

Аналіз сучасного наукового дискурсу щодо проблеми інтеграції дітей старшого дошкільного віку в культурно-географічний контекст Рівненщини дає змогу стверджувати, що

українські вчені розглядають її в рамках вирішення завдань національно-патріотичного виховання майбутніх громадян України.

Дослідники (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лісовець, Н. Лисенко, О. Каплуновська, О. Сухомлинська й ін.) підкреслюють, що ознайомлення дітей із місцевими традиціями, культурою та географією сприяє розвитку ідентичності й патріотизму в дітей із раннього віку, є важливим складником освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти. Вони акцентують увагу на необхідності створення спеціальних програм і методик, які б допомагали вихователям інтегрувати ці аспекти в освітній процес. Учені також аналізують ефективні методи і стратегії реалізації цієї інтеграції, щоб забезпечити максимальний педагогічний вплив на розвиток дітей [2; 3; 4; 8].

На думку науковців, визначення ключових аспектів взаємодії між культурою, географією та формуванням особистості, розуміння значення інтеграції дошкільників у місцевий культурно-географічний контекст є важливим для стимулювання їхньої ідентичності, соціального розвитку й культурної освіти [4; 5].

На перший план виходять положення Базового компонента дошкільної освіти, у якому зацентовано увагу на необхідності організації в сучасних закладах дошкільної освіти діяльності, що передбачає ознайомлення дітей із рідним краєм з урахуванням їхніх вікових особливостей, національної культури та традицій [1].

У дослідженні використано змістовий і наочний матеріал парціальної програми з українознавства «Рівнезнавство», побудованої за регіональним принципом ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з рідним краєм [10].

Аналіз феномена культурно-географічного контексту регіону передбачає дослідження взаємозв'язку між культурою, географією та історією певної території. Це означає вивчення традицій, звичаїв, способу життя, географічних особливостей та історичного контексту цього регіону. У працях учених (В. Коваленко, І. Левченко, О. Петрова, Н. Сидорова й ін.) відсутнє визначення культурно-геогра-

фічного феномена. Науковці досліджують взаємозв'язок між культурою та географією в регіоні, вплив географічних умов на розвиток культури й соціуму, культурно-географічні аспекти формування ідентичності місцевого населення та методи аналізу культурно-географічного контексту регіону [6; 7; 11].

Наше розуміння феномена культурно-географічного контексту регіону ґрунтується на аналізі широкого спектра досліджень у галузі географії, культурології, етнографії, історії та суспільних наук. Так, під культурно-географічним контекстом регіону розуміємо сукупність географічних, соціокультурних, історичних та етнічних особливостей конкретної території (у нашому випадку Рівненщини), які впливають на формування й розвиток місцевої культури, традицій, суспільних відносин та ідентичності населення. Цей контекст ураховує такі фактори, як географічне розташування, природні умови, історичний досвід, етнічний склад, мовні й культурні традиції, а також взаємодію з природним середовищем і розвиток соціальних структур.

Розглянемо окремі дослідницькі роботи зі спрямуванням дослідження про інтеграцію старших дошкільників у культурно-географічний контекст регіону.

І. Левченко зосереджується на вивченні взаємозв'язку між культурою та географією в сільських районах. Це дослідження може дати уявлення про те, як певні географічні особливості впливають на культурний розвиток регіону та сприяють або ускладнюють інтеграцію дошкільників у його культурно-географічний контекст [7].

У роботі «Вплив географічних умов на розвиток культури та соціуму регіону» О. Петрова аналізує, як саме географічні особливості регіону впливають на формування культурних і соціальних процесів. Це може стати корисним для розуміння того, як забезпечити ефективну інтеграцію дошкільників у цьому культурно-географічному контексті.

У дослідженні Н. Сидорової висвітлено вплив культурних і географічних факторів на формування ідентичності людей у регіоні, що, на нашу думку, сприяє осмисленню процесу інтеграції дітей у місцеву культуру.

Заслуговує на увагу робота М. Коваленка «Культурно-географічний аналіз регіону і методологія та практика», у якій розглянуто методи аналізу культурно-географічного контексту регіону та їх застосування на практиці. Підходи автора взято до уваги в дослідженні для визначення практичних методів і стратегій інтеграції дітей у культурно-географічний контекст Рівненщини.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в аналізі й оцінюванні ефективності проєкту «Дітям про Рівненщину», спрямованого на ознайомлення старших дошкільників із культурно-географічним контекстом Рівненщини. У дослідженні запропоновано педагогічні підходи, методи і стратегії, використані в рамках цього проєкту, визначено їх ефективність і вагомий внесок в оволодіння старшими дошкільниками знаннями й уміннями щодо їхнього рідного краю.

Виклад основного матеріалу. Стратегічні напрями розвитку сучасної дошкільної освіти передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови її змісту, формування в дітей цілісного системного світобачення. Такі орієнтири потребують урахування інтегруючого фактора в ознайомленні дітей дошкільного віку з рідним регіоном.

Визначимося з поняттям «інтеграція старших дошкільників у культурно-географічний контекст Рівненщини». На нашу думку, це процес організації освітньої діяльності, спрямований на включення дітей у різноманітні аспекти культурної, історичної та географічної спадщини свого рідного регіону (Рівненщини). Цей підхід передбачає створення сприятливого середовища для поглиблення знань, розвитку патріотичних почуттів і формування ідентичності дітей з урахуванням унікальних культурно-географічних особливостей рідного краю, у якому вони зростають.

У світлі необхідності формування в дітей старшого дошкільного віку усвідомлення й ідентифікації з рідним краєм розроблено проєкт «Дітям про Рівненщину». Він передбачає ознайомлення дітей із культурною, історичною та природною спадщиною Рівненщини, спонукаючи до пізнання й пошани культурного та історичного доробку, що сприяє

їхньому глибокому зануренню в місцевий контекст і розвитку відчуття належності до рідного краю [8; 10].

У старшому дошкільному віці в дітей виникають новоутворення, які сприяють вихованню почуття патріотизму й засвоєнню знань, що виходять за межі життєвого досвіду дітей. Це означає, що цей період чутливий для ознайомлення дітей із рідним краєм, виховання любові до малої Батьківщини, формування почуття причетності до історії та майбутнього свого краю, пробудження й виховання патріотичних почуттів.

Проєкт поділено на п'ять тематичних блоків: «Рівне – моє рідне місто», «Природа Рівненщини», «Національні традиції та свята рідного краю», «Визначні місця рідного краю та видатні люди Рівненщини», «Побут, оселя, промисли Рівненщини». Блоки проєкту «Дітям про Рівненщину» об'єднує спільна мета – ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з рідним краєм у всій його різноманітності. Кожен блок розкриває певний аспект історії, культури, природи й видатних особистостей Рівненської області, проте разом вони дають комплексне уявлення про цей регіон. Інтегруючим елементом є також використання різноманітних методів і форм роботи, які сприяють активному й цікавому вивченню матеріалу дітьми. Водночас кожен блок доповнює один одного, створюючи повнішу картину культурної, історичної та природної спадщини Рівненщини.

Стимуляція пізнавальної діяльності старших дошкільників забезпечувалася через їхнє залучення до краєзнавчих спостережень, добору на заняття необхідного матеріалу, використання активних методів пізнання з опорою на різноманітні наочні посібники краєзнавчого характеру. Завдяки своїй багатофункціональності краєзнавчий матеріал використовували на різних етапах ознайомлення дітей із рідним краєм, у процесі реалізації завдань кожного тематичного блока проєкту [8; 9].

Організація освітньої діяльності за проєктом «Дітям про Рівненщину» здійснювалася як комплексне розв'язання пізнавальних, освітніх, виховних і мовленнєвих завдань і ґрунтувалася на принципах глибокого

занурення в місцевий культурно-географічний контекст, диференційованого підходу до потреб кожної дитини, використання різноманітних методів навчання й форм роботи, а також на співпраці з батьками як ефективними учасниками освітнього процесу [10]. Розглянемо детальніше кожен із тематичних блоків проєкту «Дітям про Рівненщину».

Блок «Рівне – моє рідне місто» спрямований на ознайомлення старших дошкільників з історією, архітектурою та культурними особливостями міста Рівного. Діти брали участь у віртуальних та офлайн-екскурсіях до історичних пам'яток міста, розглядали ілюстрації герба й прапора міста Рівного, слухали легенди про Рівне.

У блоці «Природа Рівненщини» аналізували природні багатства Рівненщини. Дітям пропонували відправитися у віртуальну подорож до заказників Вишнева гора, Соколині гори, ландшафтного парку «Надслучанська Швейцарія», Базальтових стовпів. Із зацікавленням дошкільники розглядали ілюстрації та відео озера Нобель – найбільшого озера Рівненщини, Білого озера, річок Горинь, Устя.

У рамках тематичного блоку проєкту, присвяченому народним традиціям і святкам Рівненщини, дітей вводили у світ календарно-обрядових свят і звичаїв, що корінням сягають глибин історії регіону. Особливий акцент робився на формування усвідомленого ставлення до традицій власного народу й активній участі у святкових подіях. Дітей залучали до вивчення й відтворення поетичних творів, мелодій, звичаїв, що відображають дух та особливості культури Полісся. Мультимедійна презентація «Стежками Полісся», використані нами аудіозаписи фольклорних творів, народних пісень Полісся дали змогу дітям краще зрозуміти історію та культуру рідного регіону.

Для розуміння дітьми культурного й історичного контексту Рівненщини до проєкту включено тематичний блок «Визначні місця та видатні люди Рівненщини». З дошкільниками здійснили віртуальну подорож до замків князів Острозьких і Любомирських, Тараканівського форту, ознайомили з поліською вузькоколійкою «Антонівка – Зарічне»,

що є найдовшою діючою вузькоколійкою в Європі, розташованою на півночі Рівненської області. У процесі ознайомлення дітей із дитячими поетами й письменниками рідного краю (заняття «Літературні гостини») використовували збірки їхніх віршів та оповідань: Л. Пшенична «Весела абетка», П. Велесик «Як спить косоокий», «Чому вовк ворогує з собакою», Є. Шморгун «Як суниця з малиною одна до одної в гості йшли», М. Тимчак «Рідне слово», «Сонливий віршик», «Віршик для бабусі» та інші. Особливий інтерес викликало ознайомлення дошкільників із творчістю народної майстрині Рівного – Олени Медведєвої, авторкою «Рівненського букваря», книг ручної роботи (вишивана, бурштинова, бісерна, мереживна, солом'яна, в'язана).

На занятті «Оборонці України» дошкільників ознайомили з героями-рівнянами, які в минулому й сьогодні відзначилися в захисті рідної землі. Дітей і їхні родини було залучено до виготовлення подарунків-оберегів для воїнів, що сприяло формуванню патріотичних почуттів, вихованню почуття гордості за захисників України, вдячності за мирне небо над головою.

Тематичний блок проєкту «Побут, оселя, промисли Рівненщини» спрямований на формування в дітей уявлень про інтер'єр давнього життя на теренах Рівненщини, а також на ознайомлення їх із хатніми оберегами та предметами побуту, що були характерними для цього регіону (піч, старовинний посуд, меблі, вишиті рушники, вишиванки). Словник дітей збагачувався назвами предметів побуту й ужитку минулого: рогац, мисник, призьба, стріха, покуть, ганок. Крім того, у рамках цього блоку дітей знайомили з різними видами народних промислів, що існували раніше та є актуальними на території Рівненщини: добування й обробка бурштину, ковальство, ткацтво, соломоплетіння, писанкарство, гончарство, бондарство, столярство, вишивка. У процесі роботи над засвоєнням дітьми матеріалу цього блоку використовували різноманітні методи й матеріали: відеоролики, слайди, декорації, макети, ілюстрації, вироби народних умільців, що допомагали дітям візуалізувати тему, зрозуміти та відчувати

атмосферу минулих часів і традицій свого регіону. Екскурсія до алеї кованих скульптур у парку Молоді на Лебединці, відвідування «Музейних гостин» додали практичного досвіду й живого сприйняття мистецтва та ремесел.

Провідною формою роботи в усіх тематичних блоках проекту були заняття з народознавства, як-от: «Стежками рідного міста», «Краєзнавчий експрес», «Сім чудес Поліського краю», «Цілющі рослини мого краю», «Скарби Рівненщини», «Льон – символ Полісся», «Зазираємо до поліської хати», «Ремесла Полісся» тощо. Тема та зміст занять, які проводилися два-три рази на місяць за однією з тем конкретного тематичного блоку, відповідали календарно-тематичному плануванню. З дітьми проводили квести, екскурсії, віртуальні подорожі, інсценування казок, розповіді з показом ілюстрацій, бесіди, дидактичні ігри й вправи, фотовиставки. Крім цього, були організовані консультації для батьків. Із зацікавленням діти збирали разом із вихователями й батьками нову інформацію для тематичної інтелектуальної схеми «Мій рідний край – Рівненщина», доповнюючи її ілюстраціями, світлинами про природу, побут і промисли Рівненщини, про її визначні місця й видатних людей.

Висновки (з перспективами подальшого розвитку й наряду). Ефективність інтеграції старших дошкільників у культурно-географічний контекст Рівненщини підтверджено через аналіз результатів дослідження. Для оцінювання успішності проекту «Дітям про Рівненщину» використовували різнома-

нітні методи, які охоплювали різні аспекти його реалізації. Наприклад, для вивчення освітнього аспекту проаналізували зміни в рівні знань і розумінні дітьми інформації про історію, культуру й географічні особливості Рівненщини. Соціокультурний вплив проекту визначався через методи, які давали змогу оцінити розвиток патріотичних почуттів і культурного самовизначення серед дітей. Активність і зацікавленість учасників вивчали шляхом спостережень за їхньою участю у виконанні завдань. Рефлексію й відгуки дітей аналізували за допомогою інтерв'ю та анкетування для визначення їхнього досвіду й вражень від участі в проекті.

На підставі отриманих результатів дослідження можна зробити висновок, що проект «Дітям про Рівненщину» сприяв поглибленню знань дітей про історію, культуру й географічні особливості Рівненщини. Вони продемонстрували високий рівень розуміння, активності й зацікавленості у вивченні матеріалу. Доведено, що оптимальними є методи та стратегії, які активно використовують місцеві ресурси й ураховують вікові особливості дітей. З метою успішної інтеграції старших дошкільників у культурно-географічний контекст їхнього рідного краю доцільним є використання проектів, таких як «Дітям про Рівненщину», які слугуватимуть ефективними засобами для збагачення освітнього процесу й формування патріотичних почуттів у дошкільників. Враховуючи це, важливо надавати підтримку та просувати ініціативи, спрямовані на розвиток таких проектів у закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / авт. група: О.М. Байєр, О.К. Безсонова, О.Г. Брежнева й інші. Київ, 2021. 38 с.
2. Богуш А.М. Моє довкілля : програма ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з довкіллям. Київ : Шкільний світ, 2006. 112 с.
3. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
4. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 407 с.
5. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1 (1). С. 16–20.
6. Коваленко В.П. Культурно-географічний контекст регіону: аспекти аналізу та дослідження. *Наукові праці географічного факультету*. 2018. № 5 (2). С. 78–92.

7. Левченко І.Г., Петрова О.М. Вплив культурно-географічного контексту на розвиток І суспільства: аналіз українського досвіду. *Український географічний журнал*. 2020. № 7 (3). С. 123–137.
8. Лісовець О.В. Національно-патріотичне виховання з основами народознавства : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 111 с.
9. Мартін А. Організація краєзнавчої роботи в умовах закладу дошкільної освіти. *Науково-методичний журнал КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»*. Кропивницький, 2022. № 1–2. С. 75–77.
10. Рівнознавство. Парціальна програма з народознавства для дітей старшого дошкільного віку / КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Рівненської міської ради. Рівне : О. Зень, 2021. 236 с.
11. Сидорова Н.С. Культурно-географічний контекст регіону: сучасний стан та перспективи дослідження. *Географічні дослідження*. 2016. № 3 (4). С. 56–70.

INTEGRATION OF SENIOR PRESCHOOLERS INTO THE CULTURAL AND GEOGRAPHICAL CONTEXT OF RIVNE REGION

MALINOVSKA NATALIYA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology and Special Education
Rivne State University of the Humanities

Introduction. *The Article is devoted to the integration of senior preschool children into the cultural and geographical context of their native land on the example of Rivne region, which is a topical issue due to the importance of forming patriotic values in them. The problem of the study is to determine the optimal methods and strategies of integration that take into account the age characteristics of children and the context of Rivne region. Purpose of the study is to investigate and evaluate the effectiveness of pedagogical approaches to the integration of preschoolers in this context.*

Methods of research: *analysis of scientific literature, observation, survey and analysis of pedagogical practice in preschool education institutions of Rivne region, experimental research. Main results of the study. The project “For Children about Rivne Region” developed and implemented by us has become a significant tool for including children in the cultural and geographical environment of their native land. The material in the project is structured into five thematic blocks.*

Results. *The analysis of the research results showed the effectiveness of integrating senior preschoolers into the cultural and geographical context through the use of local resources and various teaching methods, including excursions, virtual trips, quests, stories with illustrations, ICT technologies, etc.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the analysis of the effectiveness of various methods and strategies of integration, focused on the context of Rivne region.*

Conclusion. *It was found that the application of the project “Children about Rivne region” promotes in-depth study of the native land and the formation of patriotic feelings in children. It has been confirmed that the best methods and strategies are those that actively use local resources and take into account the age characteristics of children. In order to successfully integrate senior preschoolers into the cultural and geographical context of their native land, it is advisable to use projects such as “For Children about Rivne Region”. Given this, it is important to support and promote initiatives aimed at developing such projects in preschool education institutions.*

Key words: *integration, cultural and geographical context, Rivne region, senior preschool children, project, thematic blocks, local history work.*

REFERENCES

1. Bayer, O. M., Bezsonova, O. K., Brezhneva, O. G., Havrysh, N. V., Zagorodnaia, L. G., Kosenchuk, O. G., Korneeva, O. L., Lysenko, H. M., Levinets, N. V., Mashovets, M. A., Mordous, I. O., Neryanova, S. I., Pirozhenko, T. O., Polovina, O. A., Reipolska, O. D., & Shevchuk, A. S. (2021). *Bazovyyi komponent doshkil'noyi osvity* [The basic component of preschool education] (new edition): Under the supervision of T.O. Pirozhenko.
2. Bogush, A. M. (2006). *Moye dovkillya. Prohrama oznayomlennya ditey starshoho doshkil'noho viku z dovkillyam* [My environment. Program for familiarizing senior preschool children with the environment]. Shkilnyi svit.

3. Bohush, A., & Havrysh, N. (2008). *Metodyka oznayomlennya ditey z dovkillyam u doshkil'nomu navchal'nomu zakladi* [Methods of familiarizing children with the environment in preschool educational institution]. Vydavnychi Dim "Slovo".
4. Bogush, A. M., & Lysenko, N. V. (2004). *Ukrayins'ke narodoznavstvo v doshkil'nomu zakladi* [Ukrainian folklore in preschool]. Vyscha shkola.
5. Havrysh, N. V. (2011). Intehratsiyni protsesy v systemi doshkil'noyi osvity [Integration processes in the system of preschool education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriya "Pedagogika i psykholohiia"*, 1 (1), 16–20.
6. Kovalenko, V. P. (2018). Kul'turno-geohrafichnyy kontekst rehionu: aspekty analizu ta doslidzhennya [Cultural and geographical context of the region: aspects of analysis and research]. *Naukovi pratsi heohrafichnoho fakultetu*, 5 (2), 78–92.
7. Levchenko, I. G., & Petrova, O. M. (2020). Vplyv kul'turno-geohrafichnoho kontekstu na rozvytok suspil'stva: analiz ukrayins'koho dosvidu [The influence of the cultural-geographical context on the development of society: an analysis of the Ukrainian experience]. *Ukrainskyi heohrafichnyi zhurnal*, 7 (3), 123–137.
8. Lisovets, O. V. (2023). *Natsional'no-patriotychne vykhovannya z osnovamy narodoznavstva* [National-patriotic education with the basics of ethnography]. NDU im. M. Hoholia.
9. Martin, A. (2022). Orhanizatsiya krayeznavchoyi roboty v umovakh zakladu doshkil'noyi osvity [Organization of local history work in the conditions of preschool education]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal KZ "Kirovohradskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedagogichnoi osvity imeni Vasylia Sukhomlynskoho"*, 1–2, 75–77.
10. Rivnoznnavstvo. Partsialna prohrama z narodoznavstva dlia ditei starshoho doshkil'noho viku / KU "Tsentr profesiinoho rozvytku pedagogichnykh pratsivnykiv" Rivnenskoï miskoi rady [Equality. Partial program on ethnology for older preschool children / CU "Center for Professional Development of Pedagogical Workers"] (2021). O. Zen.
11. Sydorova, N. S. (2016). Kul'turno-geohrafichnyy kontekst rehionu: suchasnyy stan ta perspektyvy doslidzhennya [Cultural and geographical context of the region: current state and prospects of research]. *Heohrafichni doslidzhennia*, 3 (4), 56–70.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



УДК 371.67«199/200»

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.5>

НАЦІОНАЛЬНИЙ ЗМІСТ В ІЛЮСТРАТИВНОМУ МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ, ВИДАНИХ У 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

КОДЛЮК ЯРОСЛАВА ПЕТРІВНА

доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
yp.kodliuk@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0851-3436

ПОГОНЕЦЬ ІВАННА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
pogonec123@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1973-3189>

У статті розглянуто оновлення змісту ілюстративного матеріалу підручників для початкових шкіл України, виданих у 90-х роках ХХ століття, що відбувалося під впливом реформування національного шкільництва, розвитку теорії шкільного підручника й мистецтва книжкової графіки. Здійснено візуальний огляд ілюстративного матеріалу низки видань означеного періоду. Акцентовано увагу на формуванні національної ідеологічної орієнтації наочних зображень та елементів оформлення. Визначено характерні ознаки в ілюструванні підручників у період становлення державної незалежності України: багатofункціональність і жанрова різноманітність ілюстративного матеріалу; використання системи символів, оформлювальних елементів, знаків-символів; високохудожнє ілюстративне оформлення букварів; експериментальне застосування різноманітних образотворчих технік і прийомів у створенні книжкової ілюстрації, а також яскраво виражений національний зміст зовнішнього оформлення більшості підручників, адресованих молодшим школярам.

Для розв'язання завдань дослідження застосовували джерелознавчий, хронологічний, візуальний та описовий методи.

З'ясовано, що ілюстративний матеріал аналізованих підручників має національне спрямування, помітна зміна ідеології та орієнтація візуального ряду книг на ознайомлення учнів з культурою, традиціями, символікою, побутом українців. Оформлення більшості видань являло собою синтез можливостей слова й зображення, про що свідчить функціональність і жанрова різноманітність ілюстративного матеріалу, використання системи умовних позначень, співзвучність із тенденціями в мистецтві книжкової графіки та національний характер.

Аргументовано актуальність урахування позитивних ідей в ілюструванні навчальних видань 90-х років ХХ століття, у процесі створення візуального ряду для вітчизняних підручників у майбутньому. Подальший науковий розгляд досліджуваної проблеми вважаємо доцільним, оскільки саме підручкова ілюстрація забезпечує першочергове враження від навчальної книги, а відповідність її змісту актуальним запитам суспільства сприяє формуванню національної ідентичності й вихованню патріотичних почуттів у дітей.

Ключові слова: початкова школа, шкільний підручник, ілюстративний матеріал, ілюстрування підручників для початкової школи, зміст ілюстративного матеріалу підручників.

Постановка проблеми. Відповідно до викликів, що постали перед системою освіти в період становлення державної незалежності України (1990–2000 рр.), активізувався процес відродження національної навчальної книги й розроблення основ шкільного підручника нового покоління з урахуванням актуальних потреб освіти, досягнень науково-технічного прогресу та зміни ідеології. Модернізація змісту освіти сприяла оновленню підручкового фонду для початкової школи, а отже, і змінам у конструюванні й ілюструванні нових навчальних видань. У цей період активно досліджували різні питання, пов'язані з вирішенням проблем шкільного підручника: вимоги до укладання навчальних видань, їх структури, оформлення; поліграфічні, санітарно-гігієнічні та естетичні показники якості тощо [6, с. 166].

У сучасних умовах розвитку освіти все більше актуалізується проблема відображення національного змісту в шкільних підручниках, збереженні історичних і культурних цінностей українського народу в освітньому процесі зокрема. Тому аналіз змісту візуального ряду навчальних видань для молодших школярів, які видані в період становлення державної незалежності України (1990–2000 рр.), дасть змогу виявити позитивні ідеї задля їх творчого переосмислення й використання в побудові нових підходів до ілюстрування підручників у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окреслимо теоретичну основу дослідження: проблема репрезентації змісту шкільної освіти в навчальних книгах відображена в роботах Я. Кодлюк, О. Ляшенка, О. Савченко, О. Топузова та ін.; основні аспекти, що стосуються ілюстрування шкільних підручників, були предметом наукових пошуків українських і зарубіжних науковців – І. Бая, А. Гірянця, Б. Карлаваріса, А. Попкова, М. Токар та ін. У контексті заявленої проблеми інтерес становлять дослідження підходів до аналізу якості візуального ряду навчальних видань для дітей (Ф.-М. Жерар і К. Роеж'єр, Н. Хребтова) і розгляд змісту зображень у дитячих книгах і підручниках (Н. Белічко, Т. Гавриленко, М. Токар та ін.).

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в дослідженні особливостей змісту ілюстративного матеріалу вітчизняних підручників, виданих у 90-х роках ХХ століття, які адресувалися молодшим школярам.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження застосовували такі методи: *джерелознавчий* (аналіз джерельної бази, дотичної до проблеми ілюстрування шкільних підручників); *хронологічний* (розгляд процесу оновлення змісту ілюстративного матеріалу в шкільних підручниках у динаміці, змінах тенденцій і часовій послідовності); *візуальний* (безпосередній огляд ілюстративного матеріалу підручників для з'ясування особливостей його змісту); *описовий аналіз* (використовувався з метою систематизації ознак оновлення змісту візуального ряду аналізованих підручників).

Виклад основного матеріалу. Реформування змісту освіти, що розпочалося в Україні в період становлення державної незалежності, зумовило появу національних шкільних підручників як основних засобів навчання й важливого механізму реалізації оновленого змісту освіти [6, с. 167]. Відтак першочерговими завданнями у сфері освіти було впорядкування законодавчої бази, зміна програм і видання нових підручників, хоча на офіційному рівні ще не було встановлено чітких вимог щодо конструювання й оформлення навчальної літератури.

Проблеми оновлення змісту, структури, ілюстрування та поліграфічної якості шкільних підручників і важливість відображення в них національної ідеології розглядали у вітчизняних педагогічних журналах («Рідна школа», «Шлях освіти», «Українська мова і література в школі», «Початкова школа» тощо). Подальші дослідження цих питань відображено в публікаціях учених у започаткованих у середині 90-х років збірниках наукових праць: «Проблеми сучасного підручника», «Підручник ХХІ століття» (Р. Арцишевський, Л. Березівська, Н. Бібік, Н. Буринська, І. Гудзик, Я. Кодлюк, О. Савченко, О. Топузов, Н. Хребтова й ін.).

Значно розширилося коло художників, які розробляли ілюстративний матеріал для під-

ручників, адресованих молодшим школярам: С. Бондар, З. Васіна, В. Волинський, І. Горобієвська, В. Гура, А. Жуковський, Н. Закревська, Є. Ільницький, Є. Котляр, Н. Панченко, А. Резніченко, С. Скачко, О. Янченко та ін. Також збагатився арсенал художніх технік і прийомів у мистецтві книжкової графіки, що пов'язано передусім зі знайомством митців із раніше забороненими або цензурованими напрямами образотворчого мистецтва ХХ століття (фовізм, експресіонізм, кубізм, сюрреалізм тощо), які почали раптово, але не випадково з'являтися в художніх пошуках у галузі книжкової ілюстрації [8, с. 73].

У візуальний ряд навчальних книг активно вводили недозволені раніше зображення з національним змістом (малюнки української державної символіки, мотиви декоративного мистецтва, сині й жовті кольори тощо). Проте зниження цензурних обмежень щодо укладання та оформлення видань для початкової ланки освіти й тяжіння художників до експериментів у мистецтві книжкової графіки не завжди позитивно впливали на їх ілюстрування. У зв'язку з недостатнім фінансуванням і водночас нагальними потребами швидкого поповнення фонду підручників, які б відповідали оновленому змісту освіти, відбувалося загальне зниження якості поліграфії, часто використовували малюнки з різних

видань попередніх років, що не поєднувалися між собою за стильовими ознаками й новими ідеями ілюстраторів (наприклад, декоративні елементи, створені на основі народних мотивів, поряд із малюнками реалістичного трактування).

Велику увагу в цей час приділяли оформленню й оновленню змісту ілюстративного матеріалу букварів. Прикладом вдалого поєднання класичних і новаторських на той час художніх прийомів в ілюструванні шкільних підручників можна вважати «Материнку» Д. Чередниченка (1992) [9], автором ілюстрацій цього видання є З. Васіна. У візуальному ряді спостерігається використання української народної картини як основи загального художнього задуму; сюрреалістичне трактування деяких об'єктів в окремих ілюстраціях (наприклад, зображення сонця у вигляді дівчинки-українки, яка ніби йде понад хмарами [9, с. 156]) [6, с. 166]. Оформлення обкладинки з «деревом життя», зміст сюжетних ілюстрацій і відповідне оформлення буквиць дають змогу зануритися в особливості та традиції української культури (рис. 1).

Національний колорит яскраво відображено в оформленні «Букваря» для першого класу авторів Н. Скрипченко, М. Вашуленко (1997) [7]. У візуальному ряді видання спостерігаються складні художні композиції,



Рис. 1. Д.С. Чередниченко «Материнка. Український буквар» 1 клас, 1992 р. (Київ : Освіта):
1 – обкладинка підручника; 2, 3 – сторінки підручника

створені на основі відображення національного одягу, побуту людей, символів, образів народних казок тощо. Яскрава динамічна композиція на палітурці, де введено зображення синьо-жовтого прапора. У всьому оформленні цього видання домінує складний художній малюнок, через який представлено різні види ілюстрацій (карта, схема, таблиця, портрет). Попри те що побудова візуального ряду базується на принципі «від простого до складного» (розміщення на початку підручника змістовних ілюстрацій без тексту, кількість і складність яких поступово збільшується; відповідно, ускладнюються й завдання для роботи з наочним рядом), а зображення характеризуються високохудожністю [6, с. 169], вони складні для сприймання дітьми молодшого шкільного віку через надмірну деталізацію, динамічність, ракурси, зображення перспективних скорочень тощо (рис. 2).

Зазначимо, що збагачення уявлень молодших школярів про історію, традиції, звичаї, побут українського народу, відомих українців, природу, державну символіку тощо забезпечувалося візуалізацією образу Батьківщини завдяки введенню відповідних зображень у структуру навчальної книги [3, с. 57].

Поширеним прийомом в ілюструванні видань зазначеного періоду є «олюднення» тварин: зображення тварин, персонажів казок в українському одязі й у звичних для україн-

ців побутових ситуаціях (наприклад, ілюстрації до казок «Коза-Дерева» та «Два півники» в «Букварі» Н. Скрипченко, М. Вашуленко (1997)) [6, с. 170].

Загалом букварі, видані в 90-х роках минулого століття, можна вважати прикладом вдалої комплексної роботи над підручником для молодших школярів і репрезентації в їх візуальному ряді національного змісту. Ілюстративний матеріал цих книг характеризується високою ілюстративністю, зрозумілістю, різноманітністю наочних зображень; спостерігається значна кількість малюнків із текстовками, які представлені методично доцільно, з чіткими й зрозумілими підписами; візуальний ряд мотивує до навчальної діяльності й виховує не лише свідоме ставлення до Батьківщини, а й естетичний смак завдяки високій якості та естетичній цінності зображень, оптимальності кольорової гами тощо [6, с. 170–172].

В ілюструванні підручників, що забезпечували вивчення навчального предмета «Українська мова» [1], хоч і спостерігається тенденція до їх «осучаснення», відповідно, до оновленого змісту освіти, проте якість самих зображень часто була низькою, що візуально простежується під час їх розгляду (обмежена кольорова гама, надмірне узагальнення, спрощення тощо).

Позитивним вважаємо збільшення кількості ілюстрацій, зміну їх ідеологічного й функціонального характеру: на відміну від



Рис. 2. Н.Ф. Скрипченко, М.С. Вашуленко «Буквар» 1 клас, 1997 р. 11-ге вид., перероб. (Київ : Освіта): 1 – обкладинка підручника; 2 – розворот підручника

зображень, які пропагували радянську ідеологію на сторінках навчальних видань попередніх десятиліть, ілюстратори почали розробляти більш функціональний візуальний ряд із використанням фотографій та умовних позначень (рис. 3) [6, с. 171].

У досліджуваній період спостерігається розмаїття читанок авторів Н. Скрипченко, О. Савченко [7], Н. Волошиної, О. Верес та ін. Прикметно, що різні видання цих книг містили однотипний, часто однаковий ілюстративний матеріал, а відрізнялися між собою лише оформленням палітурок і форзаців. Зауважимо, що саме зовнішнє оформлення й навіть назви підручників («Писанка», «Ластівка», «Наталочка») мали яскраво вира-

жений національний зміст (рис. 4). Загалом візуальний ряд цих видань охоплює художні малюнки до літературних текстів, репродукції картин художників, фотографії, портрети; продовжували використовувати ілюстрації з видань попередніх десятиліть. У нових підручниках, порівняно з тими що вийшли друком раніше, було значно зменшено кількість ілюстрацій. Водночас вводили портрети заборонених раніше класиків української літератури й історичних постатей, використовували багато декоративних елементів (орнаменти, заставки, кінцівки), характерних для українського народного мистецтва [6, с. 172].

Підручники з математики представлені в основному виданнями М. Богдановича [2],



Рис. 3. М.А. Білецька, М.С. Вашуленко «Українська мова» 2 клас, 1991 р. 4-те вид., доп. і перероб. (Київ : Рад. школа): 1 – обкладинка підручника; 2, 3 – сторінки підручника

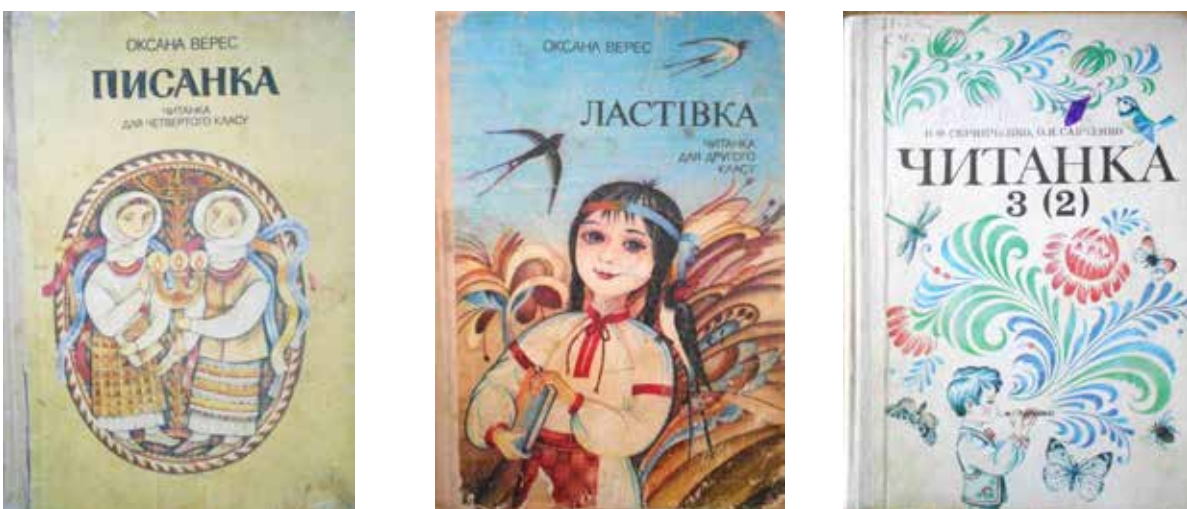


Рис. 4. Приклади обкладинок підручників для читання, виданих у 90-х роках минулого століття

які часто перевидавали. Ілюстрування цих видань базувалося на використанні в основному предметних малюнків, що відображали зміст завдань чи доповнювали їх, таблиць, схем, діаграм, «помічника» (казковий персонаж, який «супроводжує учня») [6, с. 176]. Зауважимо, що малюнки національного спрямування практично відсутні; подекуди в задачах є зображення українських міст і карти України в жовтому й блакитному кольорах (рис. 5).

Натурне обстеження й аналіз ілюстративного ряду підручників із природознавства («Світ навколо тебе», 2 клас, Н. Бібік,

Н. Коваль (1991); «Природознавство», 3 (2) клас, Н. Коваль, Л. Нарочна (1995); «Природознавство», 4 (3) клас, Н. Коваль, Л. Нарочна (1997) та ін.) дає підстави стверджувати, що в їх ілюструванні практично відсутні зміни. У перевиданнях книг лише були вилучені ілюстрації з радянською символікою і змістом, а в основному концепція візуального ряду залишалася такою самою, як і в попередніх виданнях, хоч і зазнали формальної трансформації окремі малюнки. Варто зазначити, що в ілюструванні навчальної літератури із цього предмета спостерігається використання великої кількості фотографій [6, с. 177].

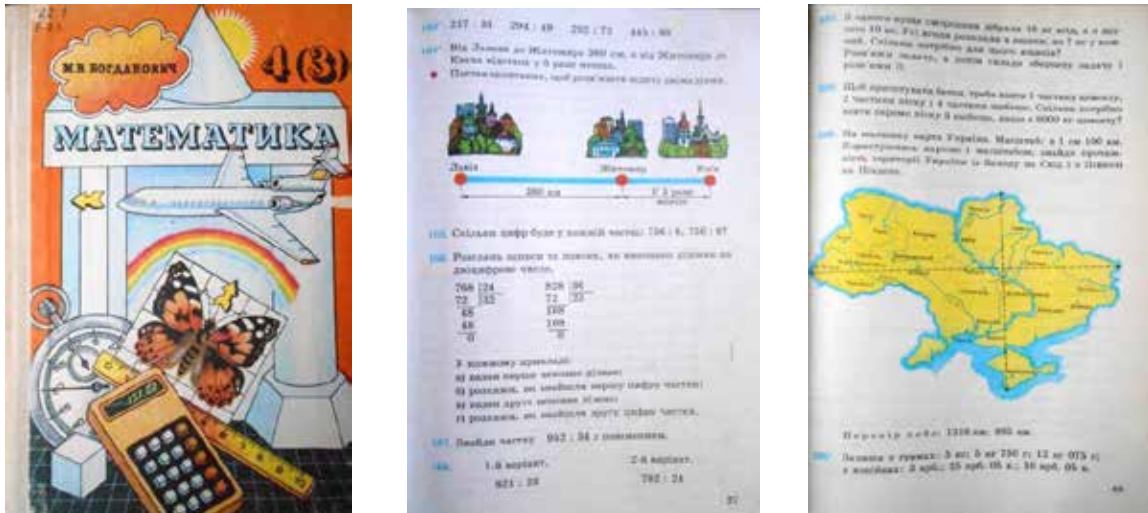


Рис. 5. М.В. Богданович «Математика» 4 (3) клас, 1993 р. (Київ : Освіта):
1 – обкладинка підручника; 2, 3 – сторінки підручника



Рис. 6. М.А. Кириченко «Образотворче мистецтво» 3 (2) клас, 1992 р. (Київ : Освіта):
1 – обкладинка; 2, 3 – сторінки підручника

Прикладом вдалого поєднання в навчальній книзі ілюстративного матеріалу різних видів (художній малюнок, репродукція, фотографія, схема тощо), відповідно до того де зображення найбільш доцільне, уважаємо підручники з образотворчого мистецтва («Образотворче мистецтво», 1–2 клас, В. Вільчинський (1990); «Образотворче мистецтво», 3 (2) клас, М. Кириченко (1992); «Образотворче мистецтво», 3 (2) клас, М. Кириченко (1997) та ін.). Аналіз цих видань свідчить про високий професіоналізм укладачів та ілюстраторів, урахування ними тогочасних тенденцій і технічних можливостей.

Видання авторства М. Кириченка [4] оформлені з використанням усіх відомих на той час видів ілюстративного матеріалу, які застосовували в структурі підручників відповідно до свого функціонального призначення. На початку розділів розміщені заставки, що відображають зміст навчального матеріалу, серед ілюстрацій наявні репродукції картин художників, приклади учнівських малюнків, технічні малюнки, що пояснюють етапи роботи над завданнями, фотографії й художні зображення пам'яток мистецтва та інших предметів матеріальної культури України тощо [6, с. 178].

Цікавим елементом рубрикації, що був обов'язковим у візуальному ряді всіх видань 90-х років минулого століття, є піктограми (невеличкі значки чи малюнки, що слугують для виокремлення різних компонентів підручника), у вигляді невеликого стилізованого кольорового об'єкта, а інколи – казкового персонажа.

Використовували також сигнали-символи (позначають завдання підвищеної складності, матеріали для додаткової роботи), хоч до них не завжди подано пояснення. Умовні позначення в основному охоплюють найважливіші види завдань і відповідають змісту, який у них вкладено (наприклад, хатинка означає домашнє завдання, дзвоник – роботу на уроці, знак питання вказує на завдання чи запитання) [6, с. 178–179].

Аналіз ілюстративного матеріалу навчальних видань окресленого періоду, адресованих молодшим школярам, дав змогу виокремити

ідеї, які доцільно враховувати в ілюструванні підручників для шкіл першого ступеня в Україні:

- використання системи ілюстративного матеріалу з вираженим національним змістом (синьо-жовті кольори, зображення державних символів, створення оформлювальних елементів на основі творчої переробки мотивів народних розписів, вишивки тощо, фотографії й малюнки пам'яток національного значення тощо);

- використання зображень, які демонструють особливості побуту українського народу й впливають на життєвий досвід молодших школярів;

- оформлення навчальної книги з дотриманням стильової єдності всіх наочних і декоративних елементів; орієнтація на стилі книжкової графіки, які розвивали українські художники-графіки (Г. Нарбут, О. Кульчицька та ін.);

- високохудожність і поліграфічна якість візуального ряду;

- можливість уведення у візуальний ряд підручників цікавих для українських дітей персонажів (образи з українських казок і міфології) та героїв.

Висновки. Аналіз ілюстративного матеріалу підручників для початкової ланки освіти, виданих у період відродження національної школи в Україні (90-ті роки ХХ століття) указує на помітну зміну ідеології та орієнтацію візуального ряду видань на ознайомлення учнів з культурою, традиціями, символікою, побутом українців. Оформлення більшості видань являло собою синтез можливостей слова й зображення, про що свідчить функціональність і жанрова різноманітність ілюстративного матеріалу, використання системи умовних позначень, співзвучність із тенденціями в мистецтві книжкової графіки та національний характер. Подальший науковий розгляд досліджуваної проблеми вважаємо доцільним, оскільки саме підручником ілюстрація забезпечує першочергове враження від навчальної книги, а відповідність її змісту актуальним запитам суспільства сприяє формуванню національної ідентичності й вихованню патріотичних почуттів у дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Українська мова : підручник для 2 кл. чотириріч. початкової шк. 4-ге вид., доп. і перероб. Київ : Рад. школа, 1991. 272 с.
2. Богданович М.В. Математика : підручник для 4 кл. чотирирічн. і 3 кл. триріч. початкової шк. Київ : Освіта, 1993. 240 с.
3. Гавриленко Т.Л. Образ Батьківщини в підручниках з читання для молодших школярів у період відродження національної школи в Україні (90-ті рр. ХХ ст.). *Українські педагоги про національно-патріотичне виховання* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару / ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського та ін. Київ, 2016. С. 56–57. URL: <http://dnprb.gov.ua/wpcontent/uploads/> (дата звернення 13.03.2024).
4. Кириченко М.А. Образотворче мистецтво : підручник для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. початкової шк. Київ : Освіта, 1992. 128 с.
5. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
6. Погонєць І.В. Педагогічні основи ілюстрування підручників для початкових шкіл України (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 425 с.
7. Скрипченко Н.Ф., Вашуленко М.С. Буквар : підручник для 1 кл. чотириріч. і триріч. початкової шк. 11-те вид., перероб. Київ : Освіта, 1997. 144 с.
8. Токар М.І. Образи героїв української дитячої літератури в книжковій ілюстрації другої половини ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05 / Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв, Львів. нац. акад. мистецтв. Львів, 2018. 403 с.
9. Чередниченко Д.С. Материнка Буквар : підручник для 1 кл. чотириріч. і триріч. початкової шк. Київ : Освіта, 1992. 160 с.

NATIONAL CONTENT IN THE ILLUSTRATIVE MATERIAL OF TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS OF UKRAINE, PUBLISHED IN THE 90S OF THE 20TH CENTURY

KODLIUK YAROSLAVA PETRIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

POHONETS IVANNA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Introduction. *The period of state independence Ukraine (1990–2000) is characterized by intensification of the revival process national textbook and the development of the basics of a new school textbook generation, taking into account the current needs of education, scientific achievements technological progress, as well as the dominant ideology in society. Modernization the content of education led to the updating of the textbook fund for primary schools, and hence a change in approaches to illustrating new educational publications. In the focus was on general theoretical issues related to problem solving school textbook: requirements for compiling educational publications, their structure, design; printing, sanitary and aesthetic quality indicators.*

The purpose of the article is to study the peculiarities of the content of the illustrative material of domestic textbooks, published in the 90s of the 20th century, which were addressed to younger schoolchildren.

Methods. *Source science, chronological, visual and descriptive methods were used to solve research tasks.*

Results. *It was found that the illustrative material of the analyzed textbooks has a national orientation, a noticeable change in ideology and the orientation of the visual series of books to familiarize students with the culture, traditions, symbols, and everyday life of Ukrainians. The design of most editions was a synthesis of the possibilities of words and images, which is evidenced by the functionality and genre diversity of illustrative material, the use of a system of conventional designations, consonance with trends in the art of book graphics, and national character.*

The article examines the updating of the content of the illustrative material of textbooks for primary schools in Ukraine, published in the 90s of the 20th century, which took place under the influence of the reform of national schooling, the development of the theory of school textbooks and the art of book graphics. A visual inspection of the

illustrative material of a number of publications of the specified period was carried out. Attention is focused on the formation of the national ideological orientation of visual images and design elements. Characteristic features of illustrating textbooks during the period of state independence of Ukraine were determined: multifunctionality and genre diversity of illustrative material; use of a system of symbols, design elements, signs-symbols; highly artistic illustrative design of primers; experimental application of various visual techniques and techniques in the creation of book illustrations, as well as a pronounced national content of the external design of most textbooks addressed to younger schoolchildren.

Originality. Studying the experience of illustrating educational literature for primary schools of this period is important in clarifying the achievements and shortcomings of this industries in order to creatively rethink them and use them in building new ones approaches to creating a visual series for textbooks in the future.

Conclusion. The relevance of taking positive ideas into account is illustrating educational publications during the 90s of the 20th century, in the process of creating a visual series for domestic textbooks in the future. Further scientific consideration of the researched problem is considered expedient, since it is the textbook illustration that provides the primary impression of the textbook, and the correspondence of its content to the current demands of society contributes to the formation of national identity and the education of patriotic feelings in children.

Key words: primary school, school textbook, illustration of textbooks for primary school, illustrative material of the school textbook, tendencies of illustrating textbooks, national content of illustrations.

REFERENCES

1. Biletska, M. A., & Vashulenko, M. S. (1991). *Ukrainska mova* [Ukrainian language]. (4th ed.). Rad. shkola.
2. Bohdanovych, M. V. (1993). *Matematyka* [Mathematics]. Osvita.
3. Havrylenko, T. L. (2016). Obraz Batkivshchyny v pidruchnykakh z chytannia dlia molodshykh shkoliariv u period vidrozhennia natsionalnoi shkoly v Ukraini (90-ti rr. KhKh st.) [The image of the Motherland in reading textbooks for younger schoolchildren during the revival of the national school in Ukraine (90s of the 20th century)]. *Ukrainski pedahogy pro natsionalno-patriotychne vykhovannia* [Ukrainian teachers on national and patriotic education]: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. seminaru / DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho ta in. Kyiv. (pp. 56–57). <http://dnpp.gov.ua/wpcontent/uploads/>.
4. Kyrychenko, M. A. (1992). *Obrazotvorche mystetstvo* [Art]. Osvita.
5. Kodliuk, Ya. P. (2006). *Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti* [Theory and practice of textbook-creating in primary school]. Informatsiino-analitychna ahentsiia "Nash chas".
6. Pohonets, I. V. (2021). *Pedahohichni osnovy iliustruvannia pidruchnykiv dlia pochatkovykh shkil Ukrainy (druha polovyna KhKh stolittia)* [Pedagogical basics of illustrating textbooks for primary schools of Ukraine (second half of the 20th century)]. [Candidate's thesis, Ternopilskyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka].
7. Skrypchenko, N. F., & Vashulenko M. S. (1997). *Bukvar* [Primer]. (11th ed.). Osvita.
8. Tokar, M. I. (2018). *Obrazy heroiv ukrainskoi dytiachoi literatury v knyzhkovii iliustratsii druhoi polovyny XX st. – pochatku XXI st* [Images of heroes of Ukrainian children's literature in book illustration of the second half of the XX – beginning of the XXI century]. [Candidate's thesis, Lviv].
9. Cherednychenko, D. S. (1992). *Materynka Bukvar* [Primer]. Osvita.



СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

УДК 78.087.68 (075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.6>

ВПЛИВ ХОРОВОЇ ПРАКТИКИ НА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

ДУДИК РОМАНА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат мистецтвознавства, доктор філософії,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
Навчально-науковий інститут мистецтв,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
romanadudyk@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7737-6688

Наукова стаття присвячена вивченню впливу хорової практики на індивідуальний розвиток особистості учня. Вона базується на аналізі результатів психологічних досліджень і спостережень над учасниками хорових колективів різного віку й рівня підготовки.

У статті розглянуто значення хорового співу для учнів у шкільному середовищі, важливість і переваги хорової практики в навчальних закладах. Автор аналізує вплив участі в хорі на різні аспекти розвитку особистості. Обговорюється важливість співпраці та взаємодії учнів під час колективного музикування в хорі. Розглядається позитивний вплив хорового співу на емоційне самопочуття учнів. Зазначається важливість вивчення й виконання різноманітних музичних жанрів і стилів у хоровій практиці для розширення культурного кругозору учнів.

У статті досліджуються різні методи й підходи до організації хорових занять із учнями різного віку та рівня музичної підготовки; розглядаються різноманітні методи музичного навчання в хоровій практиці, а саме: вивчення нот, розвиток вокальних навичок, аранжування й інтерпретація музичних творів; висвітлюються позитивний вплив участі в хорі на розвиток когнітивних, емоційних і соціальних навичок учнів, а також їхніх музичних здібностей; обговорюються можливі виклики, з якими зіштовхуються вчителі й учні під час організації та участі в хорових заняттях, а також стратегії їх подолання.

Висвітлено важливість включення хорового співу до навчальних програм як засобу розвитку різних аспектів особистості учнів і підтримки їхнього успіху в школі. Матеріал статті допоможе керівникам хорових колективів і вчителям музики краще розуміти важливість хорової практики, надає корисні поради щодо організації ефективних і стимулювальних хорових занять для учнів.

Ключові слова: хорова практика, репетиція, хоровий спів, учень, вокально-хорові навички.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому контексті порушено проблему впливу різних видів музичної діяльності, зокрема хорової практики, на індивідуальний розвиток учнів, питання про роль і значення хорового співу для учнів у процесі їхнього загального розвитку. Хоча проведено багато досліджень щодо впливу музики на психологічний та емоційний стан людини, проте менше уваги приділено конкретному впливу хорового співу на індивідуальний розвиток учнів, учнівське навчання й соціальну адаптацію в школі. Стаття спрямована на заповне-

ння прогалин у наукових дослідженнях щодо впливу хорового співу в школі, надання педагогам, батькам та адміністрації шкіл інформації про важливість розвитку музичних навичок учнів через хорову практику.

Таким чином, існує потреба в більш глибокому розумінні й дослідженні цієї проблеми з погляду педагогічної теорії та практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні дослідження й публікації, присвячені хоровій практиці, демонструють інтерес, що зростає, до ролі музики в загальному розвитку особистості особливо дітей і

молоді. Дослідження й публікації сучасних вітчизняних науковців, педагогів, психологів, таких як О. Лобода [2], І. Малашевська [3], О. Матяшук [4], С. Світайло [5], свідчать про важливість і значущість хорової практики для загального розвитку особистості учнів як ефективного засобу соціального, емоційного й академічного розвитку. Дослідження підтверджують, що музична діяльність, зокрема хоровий спів, позитивно впливає на емоційне самопочуття та психологічний стан дітей, знижує стрес, розвиває емоційну стійкість; сприяє підвищенню концентрації, розвитку мовлення й пам'яті, що впливає на загальний успіх у навчанні.

Формулювання мети статті. Стаття має на меті розглянути важливість хорового співу для учнів у шкільному середовищі й визначити його потенційний вплив на різні аспекти їхнього життя та навчання; з'ясувати, як хорова практика може впливати на різні аспекти індивідуального розвитку учнів, такі як соціальні навички, емоційна стійкість, творчий потенціал та академічні досягнення. Шляхом аналізу наявних досліджень і проведення власних спостережень можна розкрити позитивний вплив хорової практики на індивідуальний розвиток особистості учня, виявити, як хоровий спів впливає на навчальні досягнення, соціальні навички, емоційну стабільність і загальний розвиток учнів, що має вагомим значенням для формування ефективних педагогічних стратегій у навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Хорова діяльність позитивно впливає на життя школяра, оскільки вона включає не лише музичне виховання, а й розвиток багатьох соціальних та емоційних навичок.

Хорова музика впливає на емоції; спів допомагає учням краще висловити свої почуття й навчитися керувати ними. Вона часто торкається глибоких тем, що дає змогу учасникам досліджувати різні емоційні стани.

Хоровий спів змушує дітей працювати разом, слухати одне одного й координувати свої зусилля для досягнення спільної мети. Це сприяє розвитку навичок колективної роботи, виховує почуття відповідальності [1, с. 191].

Успішні виступи й концерти можуть значно підвищити самооцінку дітей. Вони вчаться довіряти собі та своїм здібностям, що позитивно впливає на їхню впевненість у собі. Хоровий спів вимагає регулярних репетицій і відданості. Учні навчаються дотримуватися графіку роботи, відпрацьовувати свої частини й бути відповідальними перед іншими учасниками хору. Він відчиняє двері у світ музики, історії та культури. Через хоровий репертуар учні можуть дізнатися про різні музичні стилі, епохи й культури, розширюючи свій світогляд.

Спів у хорі часто включає роботу з текстами різними мовами, що може покращити лінгвістичні здібності дітей. Артикуляція, правильне дихання й вимова також розвиваються через регулярні хорові репетиції. Хоровий спів сприяє кращому диханню та контролю над дихальними шляхами, що є корисним для загального фізичного здоров'я.

Таким чином, хорова діяльність не тільки збагачує культурне й музичне життя школярів, а й сприяє їхньому соціальному, емоційному та фізичному розвитку.

Хорова практика – це колективна діяльність, пов'язана зі співом у хорі. Вона включає репетиції, де співаки вивчають і вдосконалюють музичні композиції, вивчення музики, розвиток вокальних навичок і виступи перед аудиторією. У хоровій практиці важливе спілкування між учасниками, синхронізація голосів і розуміння музичного матеріалу. Це може бути як хобі, так і професійна діяльність. Хорова практика передбачає різноманітні жанри музики, від класичної до сучасної, а також різні форми виступів, від концертів до участі в релігійних обрядах чи церковних службах.

Звичайно, вплив хорової практики на індивідуальний розвиток особистості учня – це цікава й важлива тема [2, с. 52]. Хорова практика активно сприяє:

- розвитку вокальних навичок: участь у хорі сприяє розвитку вокальних навичок учня, включаючи голосовий контроль, дихальну техніку, інтонацію та виразність;
- розвитку музичного слуху: регулярні хорові заняття допомагають учням розвивати

музичний слух, відмічати різницю в тоновій висоті, розрізняти ритмічні схеми й розуміти музичну форму;

– соціальній взаємодії: участь у колективній музичній діяльності розвиває навички співпраці, комунікації та взаємодопомоги серед учнів;

– розвитку самовираження й емоційної виразності: хорова практика дає можливість учневі висловити свої почуття через музику та виконання тексту, що сприяє їхньому емоційному розвитку й самовираженню;

– вихованню культури: хорова практика розширює загальний кругозір учня, ознайомлюючи його з різноманітним музичним матеріалом різних епох і культур;

– розвитку дисципліни й відповідальності: участь у хорі вимагає від учня пунктуальності, дисципліни й відповідальності перед колективом і диригентом;

– самовдосконаленню та досягненню цілей: спільна мета досягнення високого рівня музичної виконавської майстерності може стати стимулом для учня для самовдосконалення й досягнення своїх цілей;

– підвищенню самооцінки й упевненості: успішні виступи на публіці та позитивне сприйняття колективу можуть підвищити самооцінку й упевненість учня у власних силах.

Звісно, хорова практика має значно великий психологічний вплив на індивідуальний розвиток особистості учня, а саме:

– на збільшення самовпевненості: участь у хорі допомагає йому відчути себе частиною команди (колективу) і долучитися до спільного музичного процесу; виконання публічних виступів може сприяти підвищенню самовпевненості і відчуттю власної важливості;

– на розвиток комунікативних навичок: участь у хорі вимагає спілкування та співпраці з іншими учасниками групи, розвитку комунікативних навичок, умінню слухати і взаємодіяти з іншими, а також розвиває вміння працювати в колективі;

– на стресорозрядку: музика має великий потенціал зняти стрес і підвищити настрій; хорова практика, зокрема колективний спів,

може стати ефективним засобом релаксації та зняття напруження для учня особливо в періоди інтенсивних навчальних навантажень [4, с. 56];

– на підвищення емоційного благополуччя: спільне музикування може сприяти вираженню емоцій і підвищити настрій; радість від спільного музикування та досягнень у хорі може позитивно впливати на загальний емоційний стан учнів;

– на розвиток самовираження: участь у хорі дає учневі можливість виразити свої почуття й емоції через музику; це може бути особливо корисно для тих, хто не завжди почувається зручно, виражаючи свої почуття словами;

– на відчуття належності: хор – це команда, участь у ньому може надати учневі відчуття належності до колективу; це особливо важливо в навчальному середовищі, де може бути важко знайти своє місце.

Ці аспекти демонструють, що хорова практика не лише сприяє музичному розвитку, а й має значний психологічний вплив на учнів, допомагаючи їм зростати як особистості, ставати більш упевненими й збалансованими особами.

Хорові репетиції можна організувати цікавими та продуктивними для учнів, використовуючи різноманітні підходи й методики.

Рекомендуємо кілька практичних порад:

1. Використання різноманітного хорового матеріалу. Включайте різноманітні музичні жанри і стилі, щоб учні мали можливість спробувати щось нове й захопливе.

2. Активна участь учнів. Залучайте учнів до процесу репетицій, дозволяючи їм уносити свої ідеї щодо вибору музики, аранжування й інтерпретації.

3. Використання групових вправ. Проводіть вправи, які сприяють злагодженості та співробітництву учасників. Наприклад, групові вправи на покращення дикції, дихання й інтонації.

4. Використання ігрових елементів. Додайте гру до репетицій, наприклад, конкурси на кращий виконавський етюд чи імпровізаційні вправи, щоб зберегти інтерес і мотивацію учнів.

5. Використання технологій. Використовуйте аудіо- й відеоматеріали для демонстрації зразків виконання, а також спеціалізовані програми для вивчення партій і покращення вокальних навичок.

6. Виступи й концерти. Плануйте регулярні виступи для хору, які стимулюють учнів до підготовки та демонстрації своїх досягнень перед аудиторією.

Забезпечення цікавої та змістовної хорової практики допоможе залучити учнів до процесу вивчення музики й розвинути їхні таланти та навички.

На хоровах репетиціях для заохочення й цікавості необхідно використовувати різноманітний жанрово-стильовий репертуар:

1) класичну музику (вивчення творів відомих композиторів, таких як Моцарт, Бах, Гендель тощо). Репертуар може включати як хоральні відомі твори, так і складніші поліфонічні композиції;

2) народну музику (етнічні пісні та музика з різних країн і культур, наприклад, українські, ірландські, африканські, латиноамериканські й інші народні мелодії);

3) сучасну музику (популярні пісні й хіти останніх років або аранжування сучасних композицій для хору, пісні в різних жанрах, таких як поп, рок, реггі, фанк тощо);

4) джазову музику (вивчення джазових стандартів або аранжування відомих джазових композицій для хору). Джазові гармонії й імпровізації можуть додати новий вимір до звучання хору;

5) світову музику (хорові твори різних культур світу, включаючи музику з Азії, Африки, Латинської Америки й інших регіонів);

6) музичні експерименти (тобто створення й виконання аранжувань, які поєднують елементи різних жанрів і стилів, наприклад, сучасна композиція з класичними елементами або джазова обробка народної пісні).

Використання різноманітних музичних жанрів допоможе учням розширити свій музичний досвід та експериментувати з різними стилями [3, с. 47], що зробить хорові репетиції захопливими й цікавими.

На репетиціях для розширення та покращення навичок хорового виконання, а саме

дикції, дихання й інтонації, хормейстер використовує низку вокально-хорових вправ.

Вправи на дихання:

1) дихальна гімнастика (глибокі, повільні вдихи через ніс, такі самі повільні, рівні видихи через рот, зосереджуючись на розширенні дихальних шляхів);

2) дихальні вправи з рухом (вправи, що поєднують рухи тіла з диханням, наприклад, піднімаючи руки вгору при вдиху й опускаючи їх при видиху).

Вправи на дикцію:

1) артикуляційні вправи (вимовляти складні фрази чітко та швидко);

2) вправи на вимову звуків (виконувати вправи для виправлення проблем із вимовою конкретних звуків, наприклад, «Сонце сіяє, сонце гріє, сніг розтанув, синиці свистять»).

Вправи на інтонацію:

1) мелодійні мантри (звукова медитація) (повторення фрази або мелодії з різною інтонацією, навчаючи учасників управляти тоном та емоційним вираженням);

2) підсилення інтонації через рухи (хористи виражають різні емоції через рухи тіла й інтонацію під час виконання музики);

3) вправи на злагодженість і співробітництво (вправи, що вимагають спільних зусиль і взаємодії між учасниками, наприклад, спільне вирішення завдань із покращення техніки виконання);

4) імпровізаційні вправи (кожен хорист додає свій голос або ритм до загальної музичної структури, що сприяє злагодженості й взаєморозумінню).

Ці вправи можуть бути використані для сприяння злагодженості й співробітництва учасників [5, с. 23–27], а також зміцнення зв'язку між учасниками хору.

Щоб зберегти інтерес і мотивацію учнів до хороших репетицій, можна до творчого процесу додати кілька цікавих ігор, а саме:

1. «Хоровий челендж» (означає таке завдання, яке треба виконати, передати свої результати іншому, поділитися своїми досягненнями). Потрібно розділити учасників хору на команди й дати кожній команді завдання виконати певну пісню або частину пісні з використанням різних вокальних ефектів або

інтерпретацій. Після цього команди обмінюються досвідом і порівнюють результати.

2. «Музичні диктанти». Проводити ігри, де учасники хору повинні визначити ноти, ритм або мелодію під час прослуховування аудіозапису. Це сприятиме розвитку музичного слуху й покращить технічні навички.

3. «Вокальний батл». Заохочувати учасників хору виконувати сольні частини пісень або імпровізувати вокальні рифи. Це не тільки стимулює самовираження, а й розвиває вокальні навички.

4. «Музичні кросворди». Створити кросворди або головоломки, де слова або фрази пов'язані з музичними термінами, композиторами, жанрами тощо. Учасники хору можуть розв'язувати ці завдання під час перерв або як частину загальної вправи.

5. «Музичні естафети». Організувати естафетні змагання, де учасники хору повинні виконати певні музичні завдання, наприклад, відтворити ритм на різних інструментах, виконати частину пісні з певними вокальними ефектами тощо.

Ці ігри допоможуть зберегти інтерес і мотивацію учнів під час репетицій, а також сприятимуть розвитку різних аспектів хорової практики.

Для демонстрації зразків виконання на репетиціях хору можна використовувати різноманітні аудіо- та відеоматеріали. Наведемо декілька можливостей:

1. Аудіозаписи. Відтворення аудіозаписів професійних виконань пісень або хорових композицій, щоб учасники хору могли почути ідеальний звуковий зразок і спробувати його виконати або використати як джерело натхнення.

2. Відеозаписи. Показ відеозаписів виступів відомих хорових колективів або індивідуальних виконавців, щоб демонструвати не лише звукові, а й візуальні аспекти виконання.

3. Інструкційні відеоролики. Використання відеоматеріалів, які пояснюють техніку виконання певних вокальних або музичних елементів, таких як дихання, артикуляція, інтонація тощо.

Щодо спеціалізованих програм для вивчення хорових партій і покращення

вокальних навичок наведемо деякі з найпопулярніших:

1. SmartMusic. Ця програма дає змогу виконавцям записувати свій вокальний або інструментальний виступ, отримувати негайний зворотний зв'язок щодо їхньої техніки й виконання.

2. Singer's Studio. Це мобільна програма, яка дає змогу вокалістам будь-якого рівня, від початківців до професіоналів, вивчення й покращення їхніх вокальних навичок, включаючи голосовий аналіз і вправи.

3. Vanido. Ця програма надає індивідуальні вправи для покращення техніки виконання, включаючи дихання, артикуляцію та інтонацію.

Ці програми можуть бути корисними для учасників хору як для самостійної роботи, так і для використання під час групових репетицій. Вони допоможуть кожному учасникові вдосконалити свої вокальні навички й забезпечити індивідуальний зворотний зв'язок.

Висновки. Проведене дослідження й виконання поставлених завдань підтвердили правомірність висунутої гіпотези, дали змогу зробити такі висновки:

– участь у хоровій практиці сприяє формуванню соціальних навичок, таких як спілкування, співпраця та взаємодія з іншими учасниками колективу;

– хорова практика дає учням можливість виразити свої почуття й емоції через музику та спільне музикування;

– участь у хорі стимулює творчий потенціал учня, допомагаючи йому виявляти й розвивати музичні таланти та здібності;

– регулярні тренування й виступи в хорі сприяють вихованню дисципліни та відповідальності учня;

– успішні виступи на сцені допомагають учням збільшити самовпевненість і підвищити віру у власні здібності;

– вивчення музики й виконання хорових композицій сприяють розвитку когнітивних функцій, таких як концентрація, пам'ять та увага;

– музична діяльність, зокрема хоровий спів, може стати засобом відпочинку й релак-

сації для учнів, допомагаючи їм керувати стресом та емоціями;

– хорова практика може сприяти розширенню кругозору учнів, ознайомлюючи їх із різноманітними музичними жанрами, стилями й культурними традиціями.

З огляду на вищенаведене, можемо стверджувати, що участь учнів шкільних навчальних закладів у хоровій діяльності позитивно впливає на їхній індивідуальний розвиток як особистості, сприяючи їхньому зростанню як музикантів, соціальних і культурних суб'єктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дудик Р.В. Особливості впливу класичної музики на формування особистості дітей. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки: теорія та практика»*. 2020. № 2. С. 187–192. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-29>.
2. Лобода О.Є. Категорії «творчість» і «музичні здібності»: психологічний та педагогічний підходи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»*. Вип. 26. Київ, 2019. С. 49–54. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/26542> (дата звернення 15.03.2024).
3. Малашевська І.В., Лазука М.М. Вплив музики на формування особистості молодого покоління. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2020. Вип. 93. С. 44–49. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-6>.
4. Матяшук О.М., Шумська В.С. Психологічні аспекти впливу музичного мистецтва на формування національної свідомості особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 1. С. 55–58. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.63-1.11>.
5. Світайло С.В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. Київ : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14757> (дата звернення 15.03.2024).

THE INFLUENCE OF CHORAL PRACTICE ON INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF A SCHOOLCHILD PERSONALITY

DUDYK ROMANA VOLODYMYRIVNA

Candidate of Arts, Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the Department of Music Education
and Conducting Methods
*Educational and Scientific Institute of Arts,
Prykarpattia National University named after Vasyl Stefanyk*

The scientific article is devoted to the study of the influence of choral practice on the individual development of a student's personality. The author considers the importance of choral singing for students in the school environment, the importance and benefits of choral practice in educational institutions. The author analyzes the impact of participation in the choir on various aspects of personal development. The importance of cooperation and interaction of students during collective music-making in the choir is discussed. The positive impact of choral singing on the emotional well-being of students is considered. The importance of studying and performing various musical genres and styles in choral practice to broaden students' cultural outlook is emphasized.

The article explores various methods and approaches to organizing choral lessons with students of different ages and levels of musical training; considers various methods of musical training in choral practice, such as learning notes, developing vocal skills, arranging and interpreting musical works; highlights the positive effects of choir participation on the development of students' cognitive, emotional, and social skills, as well as their musical abilities; discusses possible challenges that teachers and students face in organizing and participating in choir classes, as well as strategies for overcoming them.

Introduction. *The article aims to fill the gaps in research on the impact of choral singing at school and to provide teachers, parents, and school administrators with information about the importance of developing students' musical skills through choral practice. Thus, there is a need for a deeper understanding and research of this problem from the point of view of pedagogical theory and practice.*

Purpose. *The article aims to examine the importance of choral singing for students in the school environment and identify its potential impact on various aspects of their lives and learning; to determine how choral practice can*

influence various aspects of individual development of students, such as social skills, emotional stability, creativity and academic achievement.

The research methodology includes the analysis of music-pedagogical, psychological scientific works, methodological developments to obtain information about existing theories and approaches to developing students' interest in choral singing; targeted observations of choral lessons with game elements, analysis of school programs and materials for music education using game methods, and conversations to find out their interests, preferences, and motivation for choral singing.

Results. Studies have shown that participating in a choir helps to develop communication skills, the ability to cooperate and interact with others; develop cognitive functions such as memory, attention and concentration; creative thinking, a greater tendency to express their feelings and emotions through music; discipline and responsibility; self-confidence and self-esteem.

The scientific novelty of the research results is to identify specific links between participation in choral practice and individual development of the student's personality, namely: 1) in analyzing specific aspects of choral practice, such as rehearsals, performances, interaction with the choir director, etc. and their impact on the psychological, emotional and social development of students: 2) in observing students in order to identify as many possible changes in their development as possible under the influence of choral practice; 3) in understanding the specific mechanisms through which choral practice affects personal development, such as challenges, peer interaction, and the development of musical skills.

The conclusions and specific proposals of the author of the study include the following:

The influence of choral practice on individual development is confirmed. Participation of schoolchildren in choral practice has a positive effect on their social, emotional, cognitive and creative development. The results of the study can be used to develop more effective school programs and methods of teaching choral singing to schoolchildren. The author can recommend that schools and other educational institutions actively promote choral activities among students by ensuring the availability of choral groups, concerts and other forms of collective music performance; provide recommendations to parents to support their children's interest in music and singing by involving them in musical events, subscribing to music courses, etc. The author notes the need for further research to understand in more detail the mechanisms of influence of choral practice on personal development, as well as to identify possible options depending on the context and other factors.

Key words: choral practice, rehearsal, choral singing, schoolchild, vocal and choral skills.

REFERENCES

1. Dudyk, R. V. (2020). Osoblyvosti vplyvu klasychnoi muzyky na formuvannya osobystosti ditei [Features of the influence of classical music on the formation of children's personality]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriya "Pedagogichni nauky: teoriia ta praktyka"*. 2, 187–192. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-29>.
2. Loboda, O. Ye. (2019). Katehorii "tvorchist" i "muzychni zdibnosti": psykholohichni ta pedagogichni pidkhody [Categories of "creativity" and "musical abilities": psychological and pedagogical approaches]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14 "Teoriia i metodyka mystetskoï osvity"*. 26, 49–54. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/26542>.
3. Malashevska, I. V., & Lazuka, M. M. (2020). Vplyv muzyky na formuvannya osobystosti molodoho pokolinnia [The influence of music on the formation of the personality of the younger generation]. *Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats*. 93, 44–49. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-6>.
4. Matiashchuk, O. M., & Shumska, V. S. (2019). Psykholohichni aspekty vplyvu muzychnoho mystetstva na formuvannya natsionalnoi svidomosti osobystosti [Psychological Aspects of the Influence of Musical Art on the Formation of National Consciousness]. *Pedagogika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 63, (1), 55–58. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.63-1.11>.
5. Svitailo, S. V. (2016). *Metodyka roboty z dytiachym khorovym kolektyvom* [Methods of working with a children's choir]. Borys Grinchenko University College. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14757>.

УДК 373.5.091.32:62/68-049.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.7>

РЕАЛІЗАЦІЯ БЕЗПЕКОВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

КОРЕЦЬ ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії та технологій виробництва
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
o.m.korets@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1098-5184

ВОЄВОДА ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
o.s.voievoda@udu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-3246-2061

У статті визначено ключові позиції забезпечення вимог охорони праці в процесі виконання практичних завдань учнями десятих-одинадцятих класів на уроках технологій, а також запропоновано сутність поняття «безпекова культура старшокласників». Проаналізовано можливі потенційні ризики, які можуть виникнути в процесі формування навичок ручної й механічної обробки матеріалів, а також упроваджені спектр заходів, спрямованих на запобігання їм і мінімізацію їх.

Розглянуто основні вимоги щодо безпеки учнів під час роботи з інструментами й обладнанням, а також надано рекомендації щодо безпечної експлуатації електрообладнання. Детально розкрито питання дотримання правил безпечної праці на уроках технологій під час виконання творчих проєктів на прикладі чотирьох модулів.

Закцентовано увагу на необхідності постійного усвідомлення учасниками освітнього процесу важливості безпечного середовища в закладі, а також розроблення системи навчання з охорони праці з урахуванням вікових особливостей учнів.

У контексті безпекових питань визначено й розкрито вимоги до безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану, зосереджена увага на співпраці місцевої влади та дирекції освітніх установ. Безпекова ситуація зумовлює рішення керівництва закладів загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу в очному, дистанційному чи змішаному форматах, ураховуючи рекомендації Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Запропоновано системний підхід до навчання старшокласників правил безпеки під час роботи з різними матеріалами й інструментами з урахуванням таких аспектів: від електробезпеки й пожежної безпеки до особистої гігієни й охорони праці. Указано на необхідності запровадження практичних тренінгів з безпеки, а також регулярної перевірки умов праці та технічного стану обладнання. Рекомендовано долучати батьків до процесу формування безпекової культури старшокласників, зокрема щодо дотримання цих правил у домашніх умовах.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, охорона праці, технічна діяльність, уроки технологій, практичні завдання, заходи безпеки.

Постановка проблеми. Пріоритетним у системі технологічної освіти є розвиток творчих і практичних навичок учнів у процесі ручної та механічної обробки матеріалів. Однак разом зі зростанням інтересу до технологій виникають проблеми безпеки життєдіяльності в процесі практичних занять на уроках технологій.

Найбільш важливим аспектом є аналіз ризиків і небезпек, пов'язаних із технічною

діяльністю. Використання інструментів, хімічних речовин, апаратури й обладнання може створювати потенційно небезпечні ситуації. Важливо розробляти стратегії управління ризиками й упроваджувати запобіжні заходи безпеки.

Практичні роботи на уроках технологій передбачають активне формування в учнів навичок безпечної праці. При цьому варто враховувати індивідуальні особливості учнів

і розробляти навчальні програми, спрямовані на вдосконалення навичок безпеки під час виконання практичних завдань.

Водночас запровадження сучасних технологій, таких як віртуальна реальність, симулятори й інші інноваційні засоби, сприятиме підвищенню рівня безпеки. Це може дати учням змогу вивчати та вдосконалювати навички в безпечному віртуальному середовищі.

Успіх вирішення вимог охорони праці на уроках технологій насамперед залежить від залучення зацікавлених сторін у форматі педагогіки співробітництва. Співпраця з батьками, адміністрацією закладу загальної середньої освіти, фахівцями з охорони праці й іншими учасниками освітнього процесу може забезпечити комплексний підхід і вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Безпечне освітнє середовище стосовно кодексу безпечного освітнього середовища досліджували Т. Цюман, Н. Бойчук [8]; щодо формування психологічно безпечного освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі – Г. Мешко, О. Мешко [5]; стосовно безпекових аспектів у Новій українській школі – С. Борисова [3]; Р. Білик уважає дотримання безпечної діяльності на заняттях технологій одну з необхідних умов освітнього процесу; Т. Собченко, О. Кін, В. Ворожбіт-Горбатюк звернули увагу на особливості створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти в умовах воєнного стану [1].

Дослідженням умов охорони праці в школах займалися іноземні фахівці й експерти, які спеціалізуються на безпеці та здоров'ї в закладах освіти. Так, Лоренцо Яблонські (Lorenzo J. Amols) розкрив питання безпеки й охорони праці в школах; Девід К. Отрей (David C. Ostrach) висвітлив питання, пов'язані з охороною праці в освітніх установах; Марі Хоїт (Mari Hoyt) досліджено забезпечення умов безпеки в школах та інших навчальних закладах. Європейська агенція з охорони здоров'я та безпеки на роботі (EU-OSHA) запропонувала програмні засади в галузі безпеки та здоров'я на роботі, зокрема в шкільному оточенні.

Різноаспектні питання вдосконалення навчання вчителів безпеки, збереження здоров'я учнів та охорони праці досліджували Е. Абільтарова, В. Бабич, С. Божедомова, В. Горащук, С. Кириленко, О. Ковальова, Г. Кривошеєва, С. Лебедченко, Н. Медведьєва, Ю. Мельник, Л. Сичова й інші. Проблеми вдосконалення навчання вчителів технологій охорони праці й безпеки учнів вивчали Р. Білик, С. Величко, Н. Калугін, М. Костюченко, Л. Кравченко, Н. Назаров, А. Нелюб, М. Петрова, Ю. Плотніков, Є. Чернишова й інші.

Порядок проведення навчання й перевірки знань щодо охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах загальної середньої освіти регулює Положення, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 18 квітня 2006 року № 304.

Розглянемо крокове підґрунтя, на якому базуються всі заходи щодо дотримання вимог охорони праці, пожежної безпеки й санітарної гігієни.

В Україні охорону праці в закладах загальної середньої освіти регулює низу законодавчих і нормативно-правових актів, а саме:

– Конституція України, яка визначає основні принципи прав і свобод громадян, включаючи права на безпеку та здоров'я під час праці;

– Закон України «Про охорону праці», що встановлює загальні принципи й вимоги забезпечення безпеки праці на всіх робочих місцях, включаючи заклади загальної середньої освіти;

– Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Правил внутрішнього трудового розпорядку в навчальних закладах», який містить вимоги і стандарти для організації трудового процесу в навчальних закладах, включаючи аспекти охорони праці;

– санітарні норми «Гігієнічні вимоги до умов праці вчителів та інших працівників загальноосвітніх навчальних закладів», що визначають вимоги до умов праці, включаючи освітлення, вентиляцію, ергономіку робочих місць та інші аспекти, які впливають на безпеку та здоров'я;

– Постанова Кабінету Міністрів України від «Про затвердження переліку робіт і професій, які можуть бути шкідливими або небезпечними для здоров'я дітей та підлітків» від 31 березня 1994 року № 46 установлює обмеження й умови для праці дітей і підлітків, включаючи умови праці в освітніх установах.

Ці акти є загальними правовими засадами для створення й безпечності здорових умов праці в закладах загальної середньої освіти. Керівництво та працівники мають дотримуватися цих нормативів для забезпечення безпеки й благополуччя працюючих учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Метою статті є аналіз умов реалізації безпечної культури старшокласників у процесі технічної діяльності на уроках технологій.

Виклад основного матеріалу. Під безпечною культурою старшокласників ми розуміємо поведінковий аналіз їхньої освітньої практичної діяльності на уроках технологій, яка охоплює дотримання правил внутрішнього розпорядку, правил охорони праці при обробці матеріалів, електро- й пожежної безпеки, а також вимог цивільного захисту населення. У процесі проектно-технічної діяльності, яка покладена в основу технологічної галузі освіти, досить важливим є аналіз ризиків і небезпек, пов'язаних із технічною діяльністю, бо використання інструментів, апаратури й обладнання може створювати потенційно небезпечні ситуації.

На уроках технологій, де учні працюють із різноманітними інструментами, матеріалами й обладнанням, організація безпечного робочого простору є невід'ємним складником успішного та ефективного навчання. Здатність створити середовище, що дає учням змогу розкривати свій творчий потенціал, не наражаючи їх на ризики, вимагає уважного планування й упровадження відповідних заходів безпеки. Важливим у цій ситуації є розроблення стратегії управління ризиками й упровадження запобіжних заходів безпеки.

Ефективне використання простору на уроках технологій включає ретельне розташування робочих зон і робочих місць. Важливо враховувати фізичні можливості учнів, адап-

туючи робоче середовище до їхніх потреб. Зони для виконання різноманітних завдань повинні бути належним чином відокремлені й обладнані необхідним інструментарієм.

Безпека також включає врахування можливостей виходу та доступу до навчального приміщення. Учителі повинні переконатися, що виходи не заблоковані й завжди вільні, щоб у разі необхідності швидко евакуювати учнів. Крім того, двері повинні бути обладнані відповідним сигнально-світловим обладнанням.

Організація безпечного простору включає правильне зберігання й використання інструментів. Вони повинні бути розташовані у відповідних місцях, віддалених від робочих зон, і забезпечені захисним обладнанням. Учителі мають регулярно перевіряти стан інструментів і навчати учнів безпечного використання кожного з них.

Сучасні технології можуть відігравати важливу роль у забезпеченні безпеки на уроках технологій. Застосування віртуальної реальності, симуляторів та інших інноваційних технічних засобів може давати учням можливість удосконалювати навички без взаємодії з реальними ризиками.

В умовах правового режиму воєнного стану та ще тривалий час після його закінчення заклади освіти в Україні працюватимуть у нових для себе вимогах до безпечного освітнього середовища. Облаштування укриттів та організація безпечного освітнього простору в школі – одне з найважливіших завдань місцевої влади й працівників освітніх установ [1].

Традиційно з початком нового навчального року в кожному закладі освіти передбачено індивідуально ухвалювати рішення щодо організації освітнього процесу – очно, дистанційно чи в змішаному форматі. Це рішення залежатиме, зокрема, від безпекової ситуації, наявності, стану й місткості укриття, від рекомендацій спеціальних комісій ДСНС України після обстеження школи [1].

На уроках технологій існує низка потенційних небезпек, які пов'язані з використанням інструментів, обладнання й матеріалів. Дотримання відповідних заходів безпеки є важливим для запобігання травмам і забезпечення

безпеки учнів і вчителів. Основні небезпеки на уроках технологій включають таке:

1. Використання інструментів: травматичні ушкодження (недбале чи неправильне використання різних інструментів може призвести до порізів, відколювання відбитків та інших травм; несправність інструментів (зношені або пошкоджені інструменти можуть стати причиною травм).

2. Використання обладнання: травматичні ушкодження (у разі недостатнього контролю може виникнути травма через використання технічних засобів, таких як електричні апарати або механічні пристрої); несправність обладнання (несправне чи неякісне обладнання може становити загрозу для безпеки).

3. Матеріали й хімічні речовини: взаємодія зі шкідливими речовинами (використання хімічних речовин для обробки чи фарбування може мати негативний вплив на здоров'я, якщо правила безпеки не дотримуються); алергічні реакції (деякі матеріали можуть викликати алергічні реакції учнів або вчителів).

4. Пожежа й вибух: взаємодія з вогнем (робота з гарячими інструментами або використання вогню можуть призвести до пожежі, яка є серйозною небезпекою).

5. Електробезпека: ураження електричним струмом через недостатнє знання про електробезпеку й неправильне використання електричного обладнання можуть спричинити травми.

6. Робоче середовище: непідготовленість приміщення навчальних майстерень або неправильне розташування та фіксація обладнання, що може стати причиною травм.

Для зменшення ризиків і забезпечення безпеки на уроках технологій важливо дотримуватися встановлених правил безпеки, проводити інструктажі, контролювати стан інструментів та обладнання, а також належно вчити учнів щодо користування матеріалами та засобами.

Охорона праці на уроках технологій є надзвичайно важливою для забезпечення безпеки учнів і вчителів під час виконання різноманітних практичних завдань.

Для створення безпечних умов освітнього середовища проаналізуємо навчальну про-

граму з технологій для учнів 10–11 класів, яка містить десять модулів, а саме: «Дизайн предметів інтер'єру», «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва», «Дизайн сучасного одягу», «Краса і здоров'я», «Кулінарія», «Ландшафтний дизайн», «Основи підприємницької діяльності», «Основи автоматики і робототехніки», «Комп'ютерне проектування», «Креслення», серед яких, однак, обрати можна є лише три [7].

Більш детально розглянемо дотримання правил безпечної праці на уроках технологій під час виконання творчих проєктів.

Так, у процесі виконання творчого проєкту «Виготовлення декоративного панно» під час вивчення модуля «Дизайн предметів інтер'єру» (технологічний етап) варто дотримуватися такого: використовувати справний, добре налагоджений інструмент; користуватися інструментом за призначенням, бо можна не тільки зіпсувати його, а й отримати травму; не відволікатися під час роботи; під час фарбування або лакування поверхні деревини необхідно одягати на руки гумові рукавички, не торкаючись руками обличчя, особливо очей, і працювати в добре провітрюваному приміщенні; не можна виконувати розмітку, тримаючи заготовку на колінах; для забивання цвяхів у поверхню необхідно спочатку шилом наколювати заглибину, вставляти в неї цвях і потім забивати, опускаючи молоток на всю поверхню головки, щоб цвях не зігнувся. Працювати із шилом варто дуже обережно: надмірні зусилля можуть призвести до поранення.

Під час виконання творчого проєкту «Гердан із бісеру» в процесі вивчення модуля «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва» (конструкторський етап) необхідно виконувати такі умови: перед початком роботи підготувати робоче місце, прибрати зайві речі; роботу виконувати за достатнього освітлення; об'єкт виробу тримати на відстані 25–30 см від очей; ножиці класти із зімкнутими лезами, гострими кінцями від себе; інструменти зберігати в коробці; не користуватися несправним інструментом, іржавими й зігнутими голками.

Виконання творчого проєкту «Виготовлення сучасної блузи в етностилі» під час

вивчення модуля «Дизайн сучасного одягу» (конструкторський етап) потребує дотримання іструктивних вимог щодо охорони праці:

Під час роботи на швейній машині доцільно:

– приготувати робоче місце, прибрати зайві предмети; перевірити справність швейної машини (справність вилки, з'єднувальних шнурів, педалі, електричного приводу); у разі виявлення несправностей повідомити вчителя;

– вмикати й вимикати швейну машинку в електромережу тільки сухими руками за корпус вилки, а не за шнур;

– перед зшиванням переконатися у відсутності шпильок чи голок на лінії шва виробу;

– під час шиття не тягнути тканину й не підштовхувати її під лапку;

– після закінчення роботи підняти у верхнє положення голку та прижимну лапку, підкласти шматочок тканини й опустити голку та лапку в нижнє положення, щоб уникнути пошкодження лапки.

Під час роботи з електропраскою необхідно дотримуватися таких вимог:

– вмикати й вимикати електричну праску в електромережу тільки сухими руками за корпус вилки, а не за шнур;

– не торкатися руками нагрітої поверхні праски;

– не перегрівати праску, на якій відсутній терморегулятор;

– слідкувати, щоб провід не торкався нагрітої поверхні праски;

– зволожувати вироби чи деталі праски потрібно тільки пульверизатором;

– не перекручувати шнур, не утворювати на ньому петель;

– ставити праску тільки на спеціальну підставку;

– використовувати рекомендовані режими прасування для кожного виду тканин;

– не залишати без нагляду ввімкнену праску.

Виконуючи творчий проєкт «Кенді-бар» під час вивчення модуля «Кулінарія» (технологічний етап), варто уникнути порізів рук, опіків та інших травм, дотримуватися правил

безпечної праці й санітарно-гігієнічних вимог. До того ж необхідно утримувати підлогу сухою, щоб не посковзнутися, перед роботою перевірити шнури електроприладів, вони мають бути цілими йі без оголених ділянок; не залишати нагрівальні прилади без нагляду, це може спричинити пожежу; не допускати заливання плити киплячою рідиною, жиром; стежити, щоб у розігрітій жир не потрапила рідина, так можна отримати опіки від бризок гарячого жиру; вмикати й вимикати електроплиту сухими руками, тримаючи за вилку, а не за шнур; під час роботи з ножем варто бути особливо обережними, передавати колючі й ріжучі інструменти та прилади необхідно ручкою вперед; відкривати пляшки, банки з консервами й компотами спеціальним ножем; робоче місце має бути добре освітленим [7].

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу можна підсумувати таке:

1. Систематичне навчання учнів правил безпеки під час роботи з різними матеріалами й інструментами допоможе сформувати безпекову культуру старшокласників і при цьому уникнути травм і нещасних випадків.

2. Для ефективного розв'язання проблем безпеки потрібно враховувати всі аспекти: від електробезпеки й пожежної безпеки до особистої гігієни й охорони праці.

3. В умовах правового режиму воєнного стану реалізація безпечного освітнього середовища накладає додаткові вимоги, пов'язані з облаштуванням укриттів та організаційних безпекових заходів згідно з рекомендаціями спеціальних комісій ДСНС України.

4. Уважати за доцільне запровадження таких заходів, як практичні тренінги з безпеки, регулярна перевірка умов праці й технічного стану обладнання.

5. Створення безпечного освітнього середовища потребує співпраці всіх зацікавлених сторін, учителів, учнів, батьків та адміністрації закладу загальної середньої освіти.

Подальші дослідження необхідні для поглибленої реалізації формування безпекової культури старшокласників на уроках технологій і відповідного оновлення навчальних програм згідно з рекомендаціями щодо запобігання новим ризикам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/> (дата звернення 10.02.2024).
2. Білик Р.М. Дотримування безпечної діяльності на заняттях – одна з важливих умов повноцінної підготовки молодих спеціалістів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ, 2009. Вип. 19. С. 43–47.
3. Борисова С.Й. Безпечне освітнє середовище НУШ. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Слов'янськ, 7–8 жовтня 2021 року. Слов'янськ : Папірус, 2021. С. 32–36.
4. Корець М.С. Методика викладання технічних навчальних дисциплін : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 240 с.
5. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8744/1/Meshko_H%20003.pdf (дата звернення 10.02.2024).
6. Мінна безпека. Що потрібно знати та виконувати. URL: https://kyivcity.gov.ua/bezpeka_ta_pravororiadok/pam_yatku/minna_bezpeka_scho_potribno_znati_ta_vikonuvati/ (дата звернення 10.02.2024).
7. Технології (рівень стандарту) : підручник для 10 (11) кл. закл. загал. серед. освіти / І.Ю. Ходзицька, Н.І. Боринець, В.М. Гащак та інші. Харків : Ранок, 2019. 208 с.
8. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища : методичний посібник. Київ : Укр. фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.
9. Якісне дистанційне навчання в умовах війни: поради директору школи. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-distantsiynе-navchannya-v-umovakh/> (дата звернення 10.02.2024).

SAFETY ISSUES IN TECHNICAL ACTIVITIES DURING TECHNOLOGY CLASSES

KORETS OLEKSANDR MYKOLAIOVYCH

Ph.D., Associate Professor,
Department of Engineering and Production Technologies
Dragomanov Ukrainian State University

VOIEVODA OLEKSANDR SERGIYOVYCH

Postgraduate student
Dragomanov Ukrainian State University

Introduction. *The priority in the system of technological education is the development of creative and practical skills of students in the process of manual and mechanical processing of materials. However, along with the growing interest in technology, life safety issues arise in the process of practical classes in technology classes.*

Purpose. *Analysis of the conditions for the implementation of the safety culture of high school students in the process of technical activity in technology lessons.*

Methods. *Analysis of philosophical, psychological-pedagogical and scientific literature, educational programs and normative documentation on the problems of safety culture of high school students in the process of technical activities in technology lessons.*

Results. *By the safety culture of high school students, we understand the behavioral analysis of their educational practical activities in technology classes, which covers compliance with the rules of the internal procedure, the rules of labor protection in the processing of materials, electrical and fire safety, as well as the requirements of civil protection of the population. In the process of project-technical activity, which is the basis of the technological field of education, the analysis of risks and dangers associated with technical activity is quite important, because the use of tools, equipment and equipment can create potentially dangerous situations.*

Originality. *Proposed conditions for the implementation of the safety culture of high school students in the process of technical activities in technology lessons.*

Conclusions. *Systematic training of students in safety rules when working with various materials and tools will help to form a safety culture of high school students and at the same time avoid injuries and accidents. To effectively solve safety problems, all aspects must be taken into account: from electrical safety and fire safety to personal hygiene and occupational health and safety. In the conditions of the legal regime of martial law, the implementation of a safe educational environment imposes additional requirements related to the arrangement of shelters and*

organizational security measures in accordance with the recommendations of special commissions of the State Emergency Service of Ukraine. To consider it expedient to implement such measures as practical safety trainings, regular inspection of working conditions and technical condition of equipment.

Key words: *life safety, labor protection, technical activity, technology lessons, practical tasks, safety measures.*

REFERENCES

1. *Bezpechne osvithnie seredovishche: novi vymiry bezpeky* [Safe educational environment: New dimensions of safety]. <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvithnie-seredovishhe-novi-vim/>.
2. Bilyk, R. M. (2009). Dotrymuvannia bezpechnoi diialnosti na zaniattiakh – odna z vazhlyvykh umov povnotsinnoi pidhotovky molodykh spetsialistiv tekhnolohii [Compliance with safety measures in classes – one of the important conditions for the full training of young technology specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5 “Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy”*. 19, 43–47.
3. Borysova, S. Y. (2021, 7–8 zhovtnia). Bezpechne osvithnie seredovishche NUSh [Safe educational environment in the new Ukrainian school]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvithnikh innovatsii* [Teacher professionalism in the conditions of educational innovations]: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Slov’iansk. (O. Khvashchevska, Ed.). (pp. 32–36).
4. Korets, M. S. (2019). *Metodyka vykladannia tekhnichnykh navchalnykh dystsyplin* [Teaching methodology of technical disciplines]. Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova.
5. Meshko, H. M., & Meshko, O. I. (2018). *Formuvannia psykholohichno bezpechnoho osvithnoho seredovishcha u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi* [Formation of psychologically safe educational environment in a general educational]. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8744/1/Meshko_H%20003.pdf.
6. *Minna bezpeka. Shcho potribno znaty ta vykonuvaty* [Mine safety. What needs to be known and implemented]. https://kyivcity.gov.ua/bezpeka_ta_pravoporiadok/pam_yatky/minna_bezpeka_scho_potribno_znati_ta_vikonuvati/.
7. Khodzytska, Yu., Borynets, N. I., & Hashchak, V. M. (2019). *Tekhnolohii (riven standartu)* [Technologies (standard level)]. Ranok.
8. Tsuman, T. P., & Boychuk, N. I. (2018). *Kodeks bezpechnoho osvithnoho seredovishcha* [Code of safe educational environment]. Ukr. fond “Blahopoluchchia ditei”.
9. *Iakisne dystantsiine navchannia v umovakh viiny: porady dyrektoru shkoly* [Quality distance learning in times of war: Advice for school principals]. <https://sqe.gov.ua/yakisne-distanciine-navchannya-v-umovakh/>.

УДК 373.5.091.32:62/68]:711.16

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.8>

ОБНОВЛЕНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ОСНОВ СИСТЕМ АВТОМАТИЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

КОРЕЦЬ МИКОЛА САВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інженерії та технологій виробництва
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
m.s.korets@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5552-7481

ІЩЕНКО ОЛЕКСАНДР ВІТАЛІЙОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
aischenko99@gmail.com
orcid.org/0009-0002-8058-3674

У статті аналізується стан і перспективи оновлення змісту програми вибіркового навчального модуля «Комп'ютерне проєктування» з технологій, який є найбільш затребуваний у виборі серед старшокласників і вчителів. Підтверджено, що навички учнів у цифрових технологіях розвиваються основним чином під час вивчення навчального модуля «Комп'ютерне проєктування». Водночас показано, що під час вивчення інших вибірових модулів ці навички також формуються, особливо коли учні використовують цифрові технології для роботи з комп'ютером і відповідним програмним забезпеченням з метою обробки та створення інформації. Ці навички є важливими для проєктно-технологічної діяльності, що є основою технологічної галузі в середній освіті.

Ураховуючи технологічні зміни у сфері комп'ютерного проєктування й моделювання, пропонуємо доповнити навчальну програму вивченням штучного інтелекту і створенням 3D-моделей, що стане основою для реалізації тривимірного дизайну, використовуючи такі програмні засоби як AutoCAD, SketchUp і Fusion 360.

Обґрунтовано вивчення базових позицій системи автоматичного проєктування, яка дасть змогу старшокласникам займатися реальними технічними проєктами, розвивати практичні навички й поглиблювати розуміння інженерних і технічних концепцій. Окреслено конкретні варіанти застосування й можливостей САПР у шкільному навчанні: механічне проєктування, електроніка та РСВ-проєктування, архітектурне проєктування, автоматизація виробничих процесів, програмування й робототехніка.

Акцентовано увагу на необхідності формування в учнів умінь швидкого розпізнавання, обробки, ефективного використання й відтворення інформації, яка надходить, бо набуття знань і навичок у галузі інформаційних технологій стає основною вимогою до випускників шкіл.

Ключові слова: *система автоматичного проєктування, програмування й робототехніка, інформаційні технології в освіті, уроки технологій, підготовка старшокласників, комп'ютерне проєктування.*

Постановка проблеми. З огляду на те що сучасні інформаційні технології всебічно поширюються в нашому повсякденному житті, старшокласників варто готувати для успішної адаптації до швидкозмінного технологічного середовища й розвитку своїх кар'єрних перспектив. Згідно з навчальною програмою з технологій для учнів 10–11 класів, передбачено обрати й вивчити три навчальні модулі з доступних десяти [7]. Проаналізуємо стан і перспективи опанування інформаційними

технологіями учнів старших класів, бо через рік-два вони вступають у самостійне життя, яке незалежно від їхньої подальшої життєвої траєкторії вимагатиме відповідних знань і володіння ними навіть на побутовому рівні. Сучасне інформаційне суспільство характеризується такими особливостями:

– обсяг знань, що генеруються у світі, подвоюється кожні два-три роки; щодня у світі публікується близько 7000 наукових і технічних статей;

– обсяг інформації, що передається за допомогою штучних супутників Землі протягом двох тижнів, досить великий, щоб заповнити 19 мільйонів томів;

– у промислово розвинених країнах учні отримують більше інформації під час навчання в середній школі, ніж їхні бабусі та дідусі за весь період життя;

– протягом наступних трьох десятиліть очікується стільки ж змін, скільки відбулося за останні триста десятиліть.

Аналіз останніх досліджень та публікацій в аспекті обраної проблеми свідчить про активізацію інтересу дослідників до навчання комп'ютерного проектування старшокласників на уроках технологій. У навчальних програмах, методичних посібниках педагогів-практиків визначено різноманітні підходи до навчання комп'ютерного проектування старшокласників на уроках технологій: Н. Поліхун, С. Дзюба (навчальна програма курсу за вибором «Штучний інтелект» для 7–11-х класів закладів загальної середньої освіти, 2023 рік) [3]; О. Рибак, Б. Рибак, Т. Проценко (навчальна програма курсу за вибором «Вебтехнології та вебпрограмування» для 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти, 2023 рік) [3]; В. Фратавчан, Т. Фратавчан, Т. Лукашів, Ю. Літвінчук (навчальний посібник «Методи та системи штучного інтелекту», 2023 рік) [9]; Т. Засекіна, О. Коршунова, І. Василяшко (модельна навчальна програма міжгалузевго курсу «STEM. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти, 2021 рік) [2]; Л. Шестаковський, А. Ткаченко (програми курсу за вибором «Професійні проби» для учнів 8–11 класів «Технології комп'ютерної обробки інформації», «Технічне креслення на базі комп'ютерних програм», 2023 рік) [10; 11]. Н. Морзе, О. Піх досліджували освітняські проблеми формування предметних компетентностей САПР [4; 6], О. Трифонова, М. Садовий – навчання САПР на основі інноваційних методів аналізу й синтезу знань нормативних документів ДСТУ [8].

Метою статті є обґрунтування оновленого змісту навчання систем автоматичного проектування учнів 10–11 класів у форматі обов'язково-вибіркового навчального модуля

«Комп'ютерне проектування» на уроках технологій.

Виклад основного матеріалу. Навчання комп'ютерного проектування старшокласників на уроках технологій є обов'язковим для тих, хто визначився із цим навчальним модулем. Окреслимо напрями навчальної діяльності, які доцільно впроваджувати в процесі опанування комп'ютерним проектуванням.

Навчальною програмою з технологій для учнів 10–11 класів [5] передбачений такий знаннєвий компонент, коли учні знають галузь застосування й можливості системи автоматичного проектування (САПР) (Tinkercad, SketchUp, Fusion 360, FreeCAD, Onshape, AutoCAD LT, SolidWorks Student Edition, Rhino, BricsCAD Shape). Необхідно мати навички виконання кресленника, що включає налаштування, використання допоміжних елементів, створення й редагування геометричних примітивів, а також нанесення розмірів. Крім того, потрібно мати алгоритм побудови тривимірної моделі в системі автоматизованого проектування (САПР), що включає вибір і налаштування системи координат, роботу з виглядами, створення й редагування твердотілих об'єктів, виконання основних операцій із 3D об'єктами, візуалізацію тривимірних моделей. Додатково важливо розуміти поняття, що використовуються в процесі комп'ютерного проектування, такі як САПР, геометричний примітив, твердотіле моделювання, 3D модель або 3D об'єкт і візуалізація.

Діяльнісний компонент спрямовано на навички, щоб учні могли вибирати об'єкт для проектування, оцінювати його переваги та недоліки, проводити як художнє, так і технічне конструювання виробу, обирати систему автоматизованого проектування, аналізувати структуру деталей, розробляти креслення деталей і спрощені 3D моделі за кресленнями.

Рекомендується виконання проектних завдань у таких напрямках, як виготовлення виробів із дерева (наприклад, підставки, полички, скриньки, годинники, органайзери тощо), створення пристосувань для ручної обробки конструкційних матеріалів (зокрема фіксатори, шліфувальні та розміткові пристрої, заточувальні засоби тощо), виготовлення

приспосовувати для рукоділля (наприклад, станки для плетіння браслетів, п'яльця тощо), а також створення пристосовувати для механічної обробки конструкційних матеріалів (включаючи точильні, шліфувальні, копіювальні пристрої тощо), моделювання механізмів, конструювання й моделювання одягу [7].

У відповідь на передові технологічні зміни у сфері комп'ютерного проектування та моделювання ми пропонуємо оновлення завдань у навчальній програмі. Особливий акцент робиться на вивченні проектування 3D-моделей, що є основою для тривимірного дизайну з використанням передових програмних рішень, таких як AutoCAD, SketchUp і Fusion 360.

Як практичне завдання можна запропонувати учням зануритися у світ тривимірного моделювання, розпочавши зі створення простіших об'єктів, які є частиною їхнього повсякденного життя. Це дасть їм змогу краще зрозуміти конструктивні особливості й технічні деталі, пов'язані з тривимірним дизайном, поступово переходячи до більш складних завдань, зокрема *створення прототипів продуктів*, що дає учням змогу втілювати в життя свої креативні ідеї та концепції.

Досить важливим є *проектування архітектурних елементів*. Учні знайомляться з основними принципами архітектурного проектування, набуваючи досвіду в створенні макетів будівель, мостів та інших інженерних конструкцій. Цей етап не тільки вчить студентів технічних аспектів проектування, а й розвиває їхнє розуміння архітектурної естетики та функціональності, готуючи їх до реалізації більш складних проєктів у майбутньому [7].

Корисними навичками є вміння створювати *анімацію та візуалізацію*, які допомагають у презентації своїх проєктів. Наприклад, учні можуть розробляти короткі анімаційні відео, які демонструють принципи роботи механізмів чи дизайн об'єктів.

Учні можуть вивчати *елементи електроніки та проектування друкованих плат (PCB)*. Вони будуть створювати власні електронні пристрої, проєктуючи схеми й корпуси за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення.

Старшокласників рекомендовано залучати до робототехніки, програмування, викорис-

товуючи відповідне програмне забезпечення. Вони можуть створювати власні конструкції роботів і вдосконалювати їх функціональність.

Учням доцільно вивчати техніки вирізання за допомогою числового програмного керування й виготовлення деталей для своїх проєктів. Вони можуть проєктувати деталі за допомогою САД-програм, а потім вирізати їх за допомогою обладнання з комп'ютеризованою системою керування.

Важливо урізноманітнювати навчання, даючи учням змогу виражати свою творчість і розвивати практичні навички у сфері комп'ютерного проектування. Цей підхід забезпечує практичний досвід у використанні технологій 3D-моделювання для створення нових предметів, корисних пристроїв або інноваційних продуктів. Завдяки цьому учні не лише розвивають свої технічні навички, а й отримують можливість експериментувати з різними матеріалами та конструкціями, що відкриває перед ними широкі перспективи для подальшого професійного зростання.

Наприклад, використання AutoCAD LT на уроках технологій може бути корисним для учнів у навчанні тривимірного проектування й моделювання. Тут декілька можливих способів використання цього програмного забезпечення на уроках технологій:

1. Вивчення основ проектування. Учні можуть вивчати основні принципи тривимірного проектування через використання AutoCAD LT. Вони можуть створювати прості 3D-моделі, вивчаючи різні інструменти й техніки, такі як створення та редагування об'єктів, застосування текстур тощо.

2. Розвиток проєктних навичок. Використання програми дає учням змогу розвивати навички проектування й технічного мислення, створюючи власні проєкти. Це може бути корисним для підготовки до участі в різноманітних конструкторсько-технічних курсах або проєктних змаганнях.

3. Створення макетів і прототипів. Учні можуть використовувати AutoCAD LT для створення макетів і прототипів своїх ідей для уроків, пов'язаних із розробленням нових виробів або технічних рішень.

4. Уроки зведення та виготовлення. Крім самого проєктування, учні мають можливість вивчати процеси зведення й виготовлення реальних об'єктів з використанням 3D-моделей, створених в AutoCAD LT.

5. Колективні проєкти. У вчителя створюються умови організувати колективні проєкти, коли учні спільно працюють над створенням великих 3D-моделей або проєктів.

Важливо надавати належну підтримку й інструкції учням, щоб вони могли ефективно використовувати AutoCAD LT на уроках технологій і розуміти зв'язок між теорією і практикою у сфері проєктування й моделювання.

Виходячи з указаних позицій, уносимо пропозицію щодо використання систем автоматичного проєктування (САПР) у старшій школі на уроках технологій, що може значно розширити можливості навчання та сприяти розвитку в учнів технічних і творчих навичок. Пропонуємо деякі конкретні застосування й можливості САПР у шкільному навчанні:

1. *Механічне проєктування*: сюди входить створення 3D-моделей, де учні опановують тривимірне проєктування, створюючи моделі простих механічних конструкцій та експериментуючи з формами й функціями.

2. *Електроніка та РСВ-проєктування*: тут учні мають можливість використовувати САПР для проєктування електричних схем і вивчення основ електроніки, а також можуть навчитися проєктувати друковані плати для своїх електронних пристроїв.

3. *Архітектурне проєктування*: учням створюють умови для дослідження архітектурних підходів, проєктуючи 3D-моделі будівель та об'єктів, а також вивчення ергономіки приміщень за допомогою аналітичних інструментів САПР.

4. *Автоматизація виробничих процесів*: сюди входить проєктування машин, коли учні створюють власні конструкції машин і механізмів, використовуючи САПР, і симуляція виробничих процесів, де вони вивчають основи автоматизованих виробничих процесів і здійснюють симуляції їх роботи.

5. *Програмування й робототехніка*: тут використовують САПР для проєктування та програмування роботів на заняттях із робо-

техніки, а також учні виготовляють роботизовані проєкти та програми для їх управління.

Застосування САПР у навчанні створює умови старшокласникам займатися реальними технічними проєктами, розвивати практичні навички й поглиблювати розуміння інженерних і технічних концепцій.

Корисним завданням на уроках технологій буде створення кресленика чи геометричного малюнка, особливо для вивчення основ креслення та графічного дизайну.

На рисунку 1 наведено загальний алгоритм для виконання креслення. Так, на початку уроку необхідно обрати тему для креслення (наприклад, геометричні фігури, архітектурні об'єкти, механізми тощо), а далі йде формулювання завдання для учнів (наприклад,

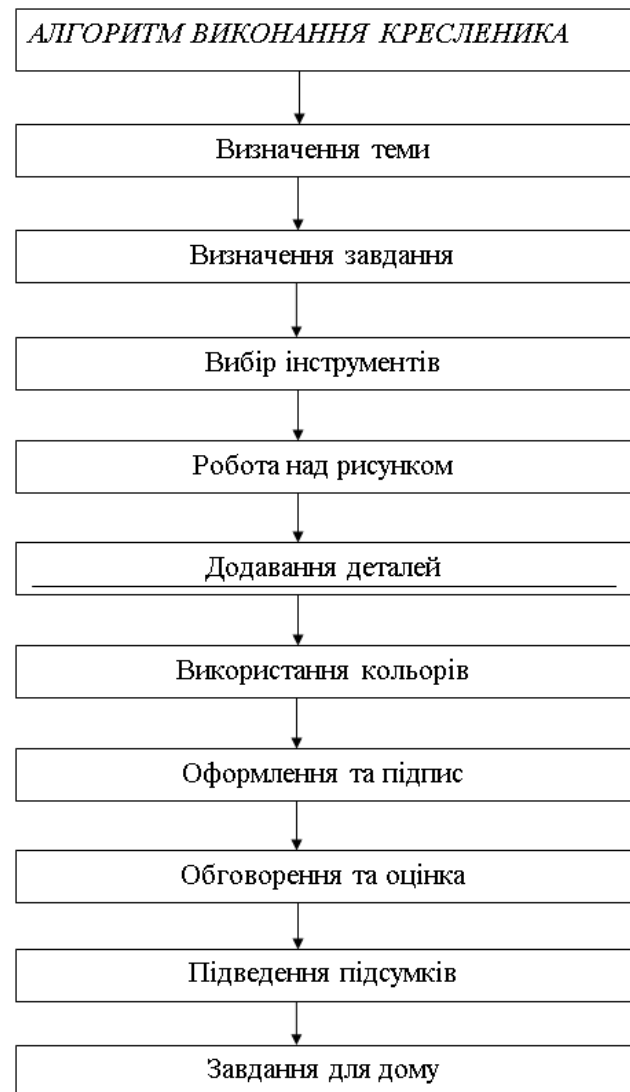


Рис. 1. Загальний алгоритм для виконання кресленика

може це бути створення малюнка за власним вибором або виконання завдання, пов'язаного з вивченим матеріалом) і роз'яснення учням, які інструменти й матеріали вони можуть використовувати (олівці, лінійки, кольорові фломастери тощо).

На наступному етапі учні розпочинають креслити зображення, при цьому потрібно почати з базових елементів, наприклад, із креслення простих геометричних фігур, які будуть основою майбутнього виробу. Учні поетапно додають деталі й елементи рисунка, звертаючи увагу на пропорції та взаємне розташування елементів. Якщо є час і матеріали, учні можуть додати кольори до свого креслення, щоб надати йому більш виразний вигляд.

Після завершення роботи школярі оформляють своє креслення: додати рамку, написати підпис, указати назву або додати інші оздоблення. Учитель має дозволити учням обговорити свої малюнки одне з одним, після чого може відбуватися взаємне навчання, на завершення підводяться підсумки уроку, учитель підкреслює успіхи й надає поради щодо поліпшення виготовлення креслення. У кінці уроку вчитель задає учням додаткові завдання або проєктні роботи, щоб розвинути їхні технічні та творчі здібності.

Загалом навчання комп'ютерного проєктування старшокласників на уроках технологій має важливий вплив на розвиток технічного мислення й комп'ютерної грамотності, підготовку до майбутніх професійних викликів. Опанування учнями комп'ютерного проєктування може сформувати численні корисні навички:

1. Розвиток технічних навичок в учнів, які отримують можливість вивчати й удосконалювати навички, пов'язані з використанням спеціалізованих програмних засобів для проєктування та моделювання.

2. Стимулювання творчого й інноваційного підходу учнів до вирішення поставлених технічних завдань шляхом навчання комп'ютерного проєктування, що дає змогу розробляти якісно нові проєкти і сприяє розвитку критичного мислення.

3. Підготовка старшокласників до професійного життя через уміння працювати з про-

грамами для комп'ютерного проєктування як частиною підготовки до майбутньої кар'єри в інженерії, архітектурі, комп'ютерних науках та інших технічних галузях.

4. Сприяння розумінню учнями технічних процесів, конструюючи й візуалізуючи різноманітні інженерні та архітектурні рішення.

5. Розвиток командної роботи, бо комп'ютерне проєктування може бути впроваджено у форматі групових проєктів, що сприяє розвитку навичок командної роботи та взаємодії.

6. Створення професійних проєктів, що може слугувати випускникам як основа для портфоліо під час вступу до вишу чи пошуку роботи.

7. Здобуті старшокласниками знання й уміння з комп'ютерного проєктування можуть бути застосовані в різних сферах, включаючи розроблення власних ідей, роботу над конкретними технічними завданнями.

Висновки. Отже, дослідження підкреслює необхідність включення вивчення систем автоматизованого проєктування до навчальних програм із технологій для старшокласників. Запропонований нами підхід дасть змогу ефективніше розвивати навички технічного мислення й підготовлювати учнів до подальших кроків у сфері інженерії та технологій. Використання САПР на уроках технологій створює умови для розвитку технічних і творчих навичок учнів, що допомагає їм краще розуміти принципи конструювання, вирішувати завдання і створювати власні проєкти. Упровадження САПР до навчального процесу з технологій сприятиме залученню учнів до інженерних ідей і можливостей вибору інженерних професій у майбутньому, а також допомагатиме активізувати інтерес учнів до предметів STEM (наука, техніка, інженерія, математика).

Подальше дослідження доцільно проводити в площині доступності учням сприйняття навчального матеріалу й мінімізації до рівня необхідності інформаційного ресурсу, щодо вивчення систем автоматичного проєктування. Водночас є необхідність упровадження оновленого змісту навчальної програми з урахуванням окреслених пропозицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вересоцька Н., Рошко Д. Інформаційно-комунікаційні технології на уроках трудового навчання. *Безпека життєдіяльності, екологія і охорона здоров'я дітей і молоді XXI сторіччя: сучасний стан, проблеми та перспективи* : збірник матеріалів Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 27–28 вер. 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 30.
2. Засєкіна Т.М., Коршунова О.В., Василяшко І.П. Модельна навчальна програма міжгалузевого курсу «STEM. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: https://stemconnect.com.ua/img/navchaemo/Programa_STEM.pdf (дата звернення 28.01.2024).
3. Каталог надання грифів. URL: <https://imzo.gov.ua/kataloh-nadannia-hryfiv> (дата звернення 28.01.2024).
4. Морзе Н.В., Піх О.З. Інформаційні системи : навчальний посібник / за наук. ред. Н.В. Морзе. Івано-Франківськ : ЛілеяНВ, 2015. 384 с.
5. Технології 10–11 класи (рівень стандарту) : навчальна програма. URL: <http://surl.li/euwig> (дата звернення 28.01.2024).
6. Основи САПР в автомобілебудуванні : навчальний посібник / О.М. Артюх, О.В. Дударенко, В.В. Кузьмін та ін. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2021. 168 с.
7. Технології (рівень стандарту) : підручник для 10 (11) кл. закл. загал. серед. освіти / І.Ю. Ходзицька, Н.І. Боринець, В.М. Гащак та інші. Харків : Ранок, 2019. 208 с.
8. Трифонова О.М., Садовий М.І. Навчання САПР на основі інноваційних методів аналізу та синтезу знань нормативних документів ДСТУ. URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> (дата звернення 28.01.2024).
9. Методи та системи штучного інтелекту : навчальний посібник / В.Г. Фратавчан та інші. Чернівці : ЧНУ, 2023. 114 с.
10. Шестаковський Л.Л., Ткаченко А. М. Програма курсу за вибором «Професійні проби» для учнів 8–11 класів «Технології комп'ютерної обробки інформації» 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv> (дата звернення 28.01.2024).
11. Шестаковський Л.Л., Ткаченко А.М. Програма курсу за вибором «Професійні проби» для учнів 8–11 класів «Технічне креслення на базі комп'ютерних програм» 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv> (дата звернення 28.01.2024).
12. Barandych K.S., Podolyan O.O., Hladskyy M.M. Automated design systems. Kyiv : KPI im. Ihorya Sikorskoho, 2021.

UPDATED APPROACH TO TEACHING FUNDAMENTALS OF AUTOMATIC DESIGN SYSTEMS TO HIGH SCHOOL STUDENTS IN TECHNOLOGY CLASSES

KORETS MYKOLA SAVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Engineering and Production Technologies
Dragomanov Ukrainian State University

ISHCHENKO OLEKSANDR VITALIYOVYCH

Postgraduate student
Dragomanov Ukrainian State University

Introduction. *The article analyzes the state and prospects of updating the content of the program of the elective module “Computer Aided Design” in technology, which is the most popular among high school students and teachers. It has been confirmed that students’ skills in digital technologies are developed mainly during the study of the module “Computer Aided Design”. At the same time, it has been shown that these skills are also developed in other elective modules, especially when students use digital technologies to work with computers and related software to process and create information. These skills are important for project-based learning, which is the foundation of the technology industry in secondary education.*

Purpose. *Substantiation of the updated content of teaching computer-aided design systems to 10–11th grade students in the format of the compulsory elective module “Computer Design” in technology lessons.*

Methods *include a literature review, analysis of practices, questionnaires and interviews, experimental research, and analysis of results.*

Results. Taking into account technological changes in the field of computer-aided design and modeling, it is proposed to supplement the curriculum with the study of 3D modeling, which will form the basis for the implementation of three-dimensional design using such software as AutoCAD, SketchUp, and Fusion 360.

The study of the basic positions of the computer-aided design system is substantiated, which will allow high school students to engage in real technical projects, develop practical skills, and deepen their understanding of engineering and technical concepts. The article outlines specific applications and capabilities of CAD in school education: mechanical design, electronics and PCB design, architectural design, production process automation, programming, and robotics.

Originality. The update of the curriculum is scientifically substantiated and proposals are made to supplement it with the study of artificial intelligence and the creation of 3D models.

Conclusions. Further research should be conducted in the area of accessibility of students' perception of educational material and minimization of the need for information resources for the study of computer-aided design systems. At the same time, there is a need to introduce an updated curriculum content, taking into account the above proposals.

Key words: automated design system, programming and robotics, information technology in education, technology lessons, senior high school preparation, computer-aided design.

REFERENCES

1. Veresotska, N., & Roshko, D. (2018, 27–28 veresnia). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii na urokhakh trudovoho navchannia [Information and communication technologies in labor training lessons]. *Bezpeka zhyttiediialnosti, ekolohiia i okhorona zdorov'ia ditei i molodi KhKhI storichchia: suchasnyi stan, problemy ta perspektyvy* [Life safety, ecology and health care of children and youth of the 21st century: current state, problems and prospects]: zbirnyk materialiv Mizhnarod. nauk. prakt. internet-konf., Pereiaslav-Khmelnytskyi.
2. Zasyekina, T. M., Korshunova, O. V., & Vasilashko, I. P. (2024). *Modelna navchalna prohrama mizhhaluzevoho kursu "STEM. 7–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model educational program of the inter-industry course "STEM. Grades 7–9» for institutions of general secondary education]. https://stemconnect.com.ua/img/navchaemo/Programa_STEM.pdf.
3. *Kataloh nadannia hryfv* [Catalog of granting seals]. <https://imzo.gov.ua/kataloh-nadannia-hryfv>.
4. Morze, N. V., & Pikh, O. Z. (2015). *Informatsiini systemy* [Information systems]. (N.V. Morze, Ed.). LileyaNV.
5. *Tekhnolohii 10–11 klasy (riven standartu) : navchalna prohrama* [Educational program "Technologies for grades 10–11 (standard level)»]. <http://surl.li/euwig>.
6. Artiukh, O. M., Dudarenko, O. V., & Kuzmin, V. V. (2021). *Osnovy SAPR v avtomobilebuduvanni* [Fundamentals of CAD in automotive engineering]. NU "Zaporizka politekhnik".
7. Khodzytska, Yu., Borynets, N. I., & Hashchak, V. M. (2019). *Tekhnolohii (riven standartu)* [Technologies (standard level)]. Ranok.
8. Tryfonova, O. M., & Sadovyi, M. I. (2024). *Navchannia SAPR na osnovi innovatsiinykh metodiv analizu ta syntezy znan normatyvnykh dokumentiv DSTU* [CAD training based on innovative methods of analysis and synthesis of knowledge of regulatory documents DSTU]. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>.
9. Fratavchan, V. G., Fratavchan, T. M., Lukashiv, T. O., & Litvinchuk, Yu. A. (2023). *Metody ta systemy shtuchnoho intelektu* [Methods and systems of artificial intelligence]. ChNU.
10. Shestakovskiy, L. L., & Tkachenko, A. M. (2023). *Prohrama kursu za vyborom "Profesiini proby" dlia uchniv 8–11 klasiv "Tekhnolohii kompiuternoї obrobky informatsii"* [Elective course program "Professional Trials" for students in grades 8–11 "Information Processing Technologies"]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv>.
11. Shestakovskiy, L. L., & Tkachenko, A. M. (2023). *Prohrama kursu za vyborom "Profesiini proby" dlia uchniv 8–11 klasiv "Tekhnichne kreslennia na bazi kompiuternykh prohram"* [Elective course program "Professional Trials" for students in grades 8–11 "Technical Drawing based on Computer Programs"]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv>.
12. Barandych, K. S., Podolyan, O. O., & Hladskyy, M. M. (2021). *Automated design systems*. KPI im. Ihorya Sikorskoho.

УДК 376–056.24:373:34

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.9>

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ФІГОЛЬ НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і соціальної роботи
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
figolnata@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3206-1281

Висвітлені в статті питання важливі з погляду вдосконалення практики оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Інноваційні методи, такі як індивідуальне оцінювання, портфоліо й тести, мають потенціал стати ефективними інструментами для досягнення цієї мети.

Індивідуальне оцінювання може дати більш точну картину навчальних досягнень кожного учня, зокрема, у контексті інклюзивного середовища. Це дає можливість збирати реальні дані про прогрес кожного учня, оцінювати ефективність роботи вчителя й інших фахівців.

Портфоліо, у свою чергу, дає змогу збирати різноманітні матеріали, що відображають навчальний шлях учня. Це може включати роботи, проекти, відгуки тощо. Портфоліо допомагає оцінити розвиток навичок і здібностей учня протягом тривалого періоду. Тести як частина оцінювального процесу також можуть бути корисним інструментом, особливо коли вони розроблені з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами. Вони дають змогу отримати об'єктивні дані про рівень засвоєння матеріалу та можуть стати додатковим джерелом інформації для оцінювання.

Усі ці методи можуть бути не лише інструментами оцінювання, а й засобами самооцінки для учнів. Вони допомагають учням розуміти свої успіхи та невдачі, а також розвивати навички самостійного аналізу й планування.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень, учні з особливими освітніми потребами, методи оцінювання навчальних досягнень.

Постановка проблеми. Проблема інклюзивної освіти є дійсно актуальною, оскільки кількість дітей з особливими освітніми потребами постійно зростає. Це може бути пов'язано з різноманітністю нозологій і порушень, а також зі збільшенням уваги до включення кожного учня в освітній процес. Використання терміна «діти з особливими освітніми потребами» відображає різноманітність потреб цієї категорії учнів, що можуть бути пов'язані з фізичними, психологічними або навчальними особливостями. Цей термін відкриває простір для індивідуалізації підходів до навчання й підтримки кожного учня.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження в галузі інклюзивної освіти допомагають розробляти кращі практики навчання й підтримки для всіх учнів. Це включає розроблення індивідуальних програм, застосування адаптивних технологій і вдосконалення методів оцінювання.

Її по-різному трактували, проте інклюзивне навчання вивчається не перший рік. Останнє десятиліття такі вітчизняні науковці, як В. Бондар, Г. Блеч, І. Гладченко, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко, О. Чеботарьова, присвячують праці дослідженню проблеми навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації в суспільстві.

Мета статті – розкрити особливості й деякі відмінності оцінювання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Загальна мета інклюзивної освіти полягає в створенні середовища, де кожен учень має можливість досягти свого повного потенціалу незалежно від власних особливостей. Це вимагає постійної уваги, досліджень і розвитку відповідних педагогічних підходів та інфраструктури.

Для цього потрібно адаптувати освітній простір: диференціювати навчальний процес, для кожної дитини розробити індивідуальний навчальний план, дібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, отже, зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової. Тут важливе місце посідає оцінювання навчальних досягнень учнів.

Так, традиційна система бальних оцінок може бути обмеженою у відображенні якісних змін у навчальних досягненнях учнів, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Це пояснюється кількома причинами. По-перше, бальні оцінки часто базуються на результативності в тестах або завданнях, які можуть бути непридатні для оцінювання широкого спектру навчальних досягнень, зокрема, учнів з різними потребами. По-друге, ця система оцінювання може не враховувати індивідуальні особливості кожного учня та його/її прогрес у розвитку навичок і знань протягом тривалого періоду часу. По-третє, вона може сприяти створенню конкурентного середовища, що не завжди є корисним для розвитку кожного учня, особливо тих, хто потребує додаткової підтримки.

Для учнів з особливими освітніми потребами важливо мати систему оцінювання, яка враховує їхні індивідуальні потреби й прогрес.

У цьому випадку індивідуальне оцінювання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі дійсно має значний потенціал і вагомe значення, оскільки безпосередньо пов'язане з реальними відомостями про досягнуті навчальні результати в інклюзивному класі, воно надає інформацію про ефективність роботи вчителя, команди фахівців, які залучені до інклюзивного процесу в школі [4].

В інклюзивному навчанні контроль, перевірка й оцінювання результатів навчання – невід'ємні елементи освітнього процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем та учнем. За умови правильної їх

побудови – допоможуть вчителю розв'язати такі *завдання*: визначати стан реалізації завдань навчання, виховання й розвитку, передбачених в індивідуальній навчальній програмі; своєчасно виявляти прогалини в знаннях і вміннях учнів; вдаватися до повторення й систематизації матеріалу; визначати рівень готовності до засвоєння нового матеріалу; формувати вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомом самоперевірки та самоконтролю; стимулювати відповідальність учнів; слідкувати за динамікою розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовленнєвої діяльності; визначати динаміку розвитку соціальних умінь.

Цікаво, що в українській дидактиці терміни «контроль» і «перевірка» дійсно використовуються як синоніми, але у вузькому розумінні «перевірка» може вживатися для опису методу оцінювання результатів завдань. Відмінною рисою «перевірки» є те, що вона частіше пов'язана із самим завданням або знаннями, які воно перевіряє, і здебільшого її використовують для оцінювання знань або навичок.

«Контроль», у свою чергу, може включати більш широкий спектр функцій, від навчальної та діагностичної до стимулювально-мотиваційної та розвивально-виховної.

Розуміння різниці між «контролем» і «перевіркою» може допомогти вчителям ефективніше планувати й використовувати різноманітні методи оцінювання та контролю в навчальному процесі [6, с. 106].

Так, збирання інформації про учнів з особливими освітніми потребами є ключовим етапом для розроблення індивідуального навчального плану особливо в контексті інклюзивного навчання. Попередня інформація про учня може включати різні аспекти, які допомагають зрозуміти його потреби та можливості краще.

1. Педагогічна інформація: оцінювання навчальних досягнень учня, педагогічна характеристика й відомості щодо його академічних і поведінкових характеристик допомагають уявити його поточний рівень навчання й індивідуальні потреби.

2. Медична інформація: знання про фізичний стан і здоров'я учня, включаючи

алергічні реакції та потреби в медичних препаратах, є важливими для забезпечення безпеки та здоров'я учня під час навчання.

3. Соціальна інформація: розуміння контексту, у якому учень функціонує, включаючи його поведінку в школі та сім'ї, допомагає врахувати його соціальні потреби і створити підтримуюче навчальне середовище.

Ця попередня інформація є основою для розроблення індивідуального навчального плану, який буде враховувати унікальні потреби й можливості кожного учня. Вона допомагає вчителю й іншим фахівцям у плануванні та реалізації індивідуалізованого підходу до навчання й підтримки учня з особливими освітніми потребами [4, с. 80].

Різні типи попередньої інформації про учня з особливими освітніми потребами можуть бути представлені в неоднакових форматах і включатися до звітів різних фахівців шкільного колективу, наприклад, входити до змісту психолого-педагогічної характеристики або до звіту різних фахівців – учителя, психолога, логопеда. Окрім того, попередня інформація може оцінюватися з позиції актуальності. Так, освітня інформація стає неактуальною за один рік; медична залишається актуальною від одного до двох років; інформація про соціальну поведінку учня (наприклад, звіти про поведінку) залишається об'єктивною впродовж року. Незважаючи на це, потрібно періодично проводити перевірку всіх типів інформації, наприклад, кожні 6 місяців.

Наступне завдання, яке розв'язується в процесі оцінювання, – вибір навчальної програми для учня з особливими освітніми потребами, за якою він буде навчатися в інклюзивному класі. Це може бути навчальна програма загальноосвітньої школи або загальноосвітньої спеціальної школи. Далі йде розроблення індивідуального навчального плану на основі того чи іншого типу навчальних програм, що забезпечить умови для успішного включення дитини в навчальну діяльність.

Вибір навчальної програми справді визначає спосіб оцінювання навчальних досягнень учня, оскільки кожна програма може мати власні цілі, завдання, методи та критерії оцінювання. Якщо індивідуальний навчальний

план розроблено на основі загальноосвітньої програми, то оцінювання навчальних досягнень учня відбувається за критеріями оцінювання, установленими для цієї програми. Те саме стосується індивідуального навчального плану, що розроблений на основі навчальної програми спеціальної школи: оцінювання навчальних досягнень відбувається за критеріями оцінювання відповідного типу спеціальної школи [7].

Як уже зазначалося, у школі функціонують критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, які реалізуються в нормах оцінок, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються, і показником оцінки в балах. Об'єкти оцінювання – складники навчальної діяльності учня: змістовий, операційний, мотиваційний. Однак оцінювання навчальної діяльності школярів не має обмежуватися лише оцінюванням знань, умінь і навичок. Важливо контролювати й оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому випадку доцільно використати *портфоліо* як технологію якісного оцінювання навчальних досягнень.

Портфоліо (у широкому розумінні) є інструментом для фіксації, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учня протягом певного періоду навчання. Воно є одним із методів «аутентичного» оцінювання, що означає, що оцінка базується на реальних зразках робіт і досягнень учня, які відображають його реальні здібності й навички [7, с. 8].

За даними досліджень Р. Паулсона та К. Мейера, портфоліо відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей і вмінь здійснювати власні оцінні судження про результати власної діяльності [1].

Найголовніша перевага портфоліо порівняно з традиційними технологіями оцінювання полягає в тому, що основні особливості портфоліо включають таке:

1. Індивідуалізацію: портфоліо дає учневі змогу демонструвати свої унікальні досягнення та здібності, урахувавши його індивідуальні особливості й інтереси.

2. Широкий спектр матеріалів: у портфоліо можуть входити різноманітні матеріали, такі як письмові роботи, проекти, малюнки, фотографії, відео, рефлексії тощо, що дає повнішу картину про досягнення учня.

3. Реальне відображення прогресу: портфоліо дає можливість відстежувати прогрес учня протягом тривалого часу, а не лише його результати в окремих тестах чи контрольних роботах.

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форма оцінювання передбачає зміщення акценту з того, що учень не знає і не вмє, на те, що він знає і вмє із цієї теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінки щодо зовнішньої оцінки.

Портфоліо має бути процесуальним, тобто застосовуватися для простежування поточного й кінцевого оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, у якому втілено отримані ними міждисциплінарні знання, уміння та навички на різних рівнях вивчення окремих предметів (найперше на достатньому й високому). Портфоліо завжди візуалізоване (може бути у вигляді спеціальної папки, картотеки), однак його зміст не може зводитися до папки учнівських робіт. Це має бути спеціально спланована й організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку й досягнення учня в різних галузях. Ось чому кінцеву мету навчального портфоліо вбачають в унаочненні прогресу навчання за результатами навчальної діяльності [2; 6].

На думку дослідників, основним має бути не портфоліо документів, а портфоліо творчих робіт. Інакше кажучи, розділ «Творчі роботи» має стати основним, а розділ «Офіційні документи» має відійти на другий план і застосовуватися як додаток. Залежно від конкретних цілей навчання добирається тип портфоліо: портфоліо документів; портфоліо досягнень; рефлексивне портфоліо [6, с. 110].

Так, інші типи портфоліо, такі як портфоліо розвитку, портфоліо навчального плану-

вання, портфоліо підготовленості й показове портфоліо, також широко використовують у школах Європи:

1. Портфоліо розвитку: це тип портфоліо включає вибрані навчальні роботи й оцінювання власних досягнень учня. Він допомагає учневі самому оцінювати свій прогрес у навчанні та створює можливість для обговорення результатів на зборах із батьками й учителями.

2. Портфоліо навчального планування: цей тип портфоліо використовується для планування навчального процесу на основі аналізу рівня навчальних можливостей учня перед початком навчання. Він допомагає забезпечити індивідуалізований підхід до навчання кожного учня.

3. Портфоліо підготовленості: тип портфоліо використовується для визначення готовності учня до випуску зі школи. Він може включати матеріали, які демонструють загальний розвиток і досягнення учня протягом усього навчання.

4. Показове портфоліо: цей тип портфоліо містить кращі роботи учня, які найповніше демонструють його вміння та можливості на певному етапі навчання. Він може бути корисним для виставлення на виставках або під час процесу вступу до університету [2; 6].

Наприклад, проекти й дослідження, художні роботи, природничо-наукові експерименти, досягнення в музичному мистецтві тощо. Канадійські дослідники Батзл, Бігге і Стамп визначають три загальні типи портфоліо учня:

1. Робоче портфоліо – до його створення долучаються всі: учитель, учень і батьки. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.

2. Показове портфоліо – містить лише найкращі роботи учня й не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо та вирішує, що туди покласти.

3. Портфоліо, або облік, що веде вчитель. Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання й зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди входять роботи не відібрані учнем для показового портфоліо [6, с. 111].

Кожен із цих типів портфоліо має свої унікальні цілі й може бути корисним для оцінювання, планування та демонстрації навчальних досягнень учнів. Їх використання може

сприяти більш глибокому й усебічному розумінню прогресу кожного учня.

В інклюзивному класі добре запровадити портфоліо, яке добиратиме учень самостійно. Це дасть змогу вчителю розв'язати низку важливих корекційних завдань. Так, робота над портфоліо допоможе максимально розкрити індивідуальні можливості кожної дитини. Уже з початку навчання в школяра закладатиметься підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності й самостійності навчання, участь у якісному оцінюванні результатів власного навчання. У дитини формуватиметься вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби та співвідносити їх із наявними можливостями.

Оцінювання матеріалів портфоліо здійснюється відповідно до завдань, на яких вони спрямовані, із залученням кількісних і якісних оцінок.

Для отримання найбільш значущої й точної картини сильних і слабких сторін учня застосовують оцінювання з використанням як формальних, так і неформальних методів оцінювання (тестів). Формальні тести мають на меті порівняти учнів із групою норми (великою кількістю дітей, які є репрезентативними стосовно всіх дітей певної вікової групи). Техніки неформального оцінювання спрямовані на дослідження вмінь, навичок, знань учнів з конкретного предмета; на виявлення сильних і слабких сторін окремих учнів без урахування вікової норми [1].

В освітньому просторі зарубіжжя широко використовуються тести, орієнтовані на норму. Вони дають можливість порівнювати досягнення учнів із результатами нормативної групи й визначати їхню позицію стосовно інших учнів.

Процедура стандартизації включає ретельне планування тестування, установлення чітких правил проведення тесту, розрахунок балів та інтерпретацію результатів. Це допомагає забезпечити надійні та достовірні дані про досягнення учнів [5, с. 103].

Тести, орієнтовані на норму, можуть бути використані для ранжування учнів за рівнем досягнень, що дає змогу вчителям та адміністрації школи визначити потреби учнів і розподілити їх у відповідні класи для подальшого навчання.

У сфері спеціальної освіти такі тести можуть бути використані для визначення рівня інтелекту, навичок у математиці, читанні, письмі й інших галузях, що дає змогу адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня [6, с. 120].

Тести, орієнтовані на критерії (ТОК), являють собою інший підхід до оцінювання, який базується на визначених критеріях успішності учня. Основна ідея полягає в порівнянні досягнень учнів із певними критеріями, які визначають рівень досягнень, що мають бути досягнуті відповідно до конкретних навчальних цілей або програми.

Такий підхід дає змогу адміністрації школи, учителям та іншим учасникам навчального процесу отримати інформацію про ступінь засвоєння матеріалу й визначити, наскільки ефективно досягаються поставлені навчальні цілі.

Отже, тест, орієнтований на критерії, може бути створений учителем для оцінювання конкретних навчальних досягнень учнів у межах конкретного предмета чи теми. Наприклад, у прикладі з правописом учитель визначає певну кількість слів, які учень повинен правильно написати, і встановлює критерій успішності на основі цього, наприклад, 16 правильних відповідей із 20 (або 80 %).

Такий підхід дає можливість більш точно визначити рівень засвоєння матеріалу й досягнень учнів, оскільки оцінювання базується на конкретних критеріях успішності, а не на порівнянні з результатами інших учнів.

Стандарти успішності встановлюють критерії, які визначають, якому рівню досягнень учнів вони мають відповідати, щоб уважатися успішними у вивченні певного предмета. Тести, розроблені на основі таких стандартів, допомагають визначити, наскільки учні досягають установлених цілей. Важливо, щоб стандарти навчального змісту були чіткими, раціональними й добре виписаними, щоб вони давали змогу однозначно оцінювати навчальні досягнення учнів. Це допомагає не лише вчителям, а й учням і їхнім батькам зрозуміти, що саме важливо для навчання в певному класі або предметі. Ідея полягає в тому, що стандартизовані тести оцінюють, наскільки добре учні

відповідають вимогам цих стандартів, що дасть змогу здійснювати порівняльний аналіз і забезпечить об'єктивність оцінювання [6, с. 121].

Оцінювальна діяльність у початкових класах також має вагоме значення для успішного навчання й розвитку учнів. Вона ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та суб'єкт-суб'єктному підходах, що сприяють активній участі учасників освітнього процесу – учителя, учнів і їхніх батьків чи представників. Основні функції оцінювання, такі як мотиваційна, діагностична, коригувальна, розвивальна, навчальна, виховна й соціальна, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу, стимулювання навчальної активності учнів, а також формування їхніх особистісних якостей. Це не лише дає змогу оцінити рівень знань учнів, а й сприяє їхньому розвитку та самовдосконаленню [3, с. 5].

Тут важливим інструментом є формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів, що допомагає враховувати особистісний розвиток кожної дитини й опанування нею навчального матеріалу як основи компетентності. Цей підхід дає змогу:

1. Вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку для кожного учня, враховуючи його потреби, здібності й інтереси.

2. Оцінювати або визначати досягнення дітей на кожному етапі освітнього процесу, допомагаючи зрозуміти, наскільки успішно вони засвоюють матеріал.

3. Вчасно виявляти проблеми та запобігати їх подальшому поглибленню шляхом надання додаткової підтримки й корекції.

4. Мотивувати учнів до активної навчальної діяльності, стимулюючи їхні прагнення досягати максимальних результатів.

5. Виховувати ціннісні якості особистості, такі як бажання навчатися, віра у власні можливості й розвиток переконань у власних здібностях [3, с. 10].

Цей підхід сприяє глибшому розумінню навчального процесу кожним учнем і допомагає створити стимулювальне та підтримуюче

середовище для їхнього особистісного розвитку.

Аналіз чинної шкільної практики дає нам змогу сформулювати такі вимоги до методів оцінювання учнів з ООП, які, з одного боку, дають можливість вирішити назрілі проблеми, а з іншого – зможуть бути впроваджені в роботу закладів з інклюзивним навчанням:

– необхідність індивідуалізації оцінювання, стимулювання внутрішньої мотивації учнів, співпраці між учителем та учнем, а також забезпечення достовірної інформації про навчальний прогрес;

– різноманітність методів оцінювання дає змогу враховувати потреби та можливості кожного учня, забезпечуючи об'єктивність і глибину оцінювання. Важливо, щоб оцінювання було адаптоване до конкретної ситуації й ураховувало індивідуальні особливості кожного учня з ООП;

– крім того, зміни в діяльності вчителя повинні відповідати його компетентності й знанням, щоб забезпечити якісне оцінювання та підтримку навчання для всіх учнів.

Такий підхід дає змогу подолати обмеження традиційного оцінювання та сприяє розвитку кожного учня в інклюзивному середовищі.

Висновки. Отже, використання різних методів оцінювання в інклюзивному класі є ключовим елементом успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Урахування індивідуальних особливостей та освітніх можливостей учнів є важливим для забезпечення справедливого й об'єктивного оцінювання. Різноманіття методів оцінювання дає вчителю можливість збирати різноманітну інформацію про навчальний прогрес учнів і враховувати їхні індивідуальні потреби. Це може включати усне й письмове тестування, проєкти, портфоліо, практичні завдання, групові роботи тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в пошуку нових, альтернативних методів оцінювання учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник / пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку : навчально-методичний посібник / авт. : О.В. Чеботарьова, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч та інші. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 90 с.
4. Лапін А., Сурмай Л., Щуцька О. Інклюзивне навчання в Новій українській школі. *Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф.* (Теребовля, 26–27 березня 2018 р.). Київ : Інтерсервіс, 2018. 230 с.
5. Малишевська І. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2016. Вип. 10. С. 102–107.
6. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
7. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 6–10.

EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

FIHOL NATALIYA ANATOLIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article highlights the issue of evaluating educational achievements of students with special educational needs. Innovative methods of evaluating educational achievements of students with special educational needs are outlined.*

The purpose of our research is to reveal the peculiarities and some differences in the assessment of students with special educational needs in the conditions of inclusive education.

Methods. *To achieve the purpose, a set of complementary methods: theoretical – analysis of normative documents, psychological and pedagogical literature and educational materials; synthesis, abstraction, generalization, forecasting, design, modelling; empirical – interviews, questionnaires, surveys, tests.*

Results. *It was determined that the individual assessment itself is directly related to real information about the achieved educational results in the inclusive class, it provides information about the effectiveness of the work of the teacher, the team of specialists who are involved in the inclusive process at school.*

The use of portfolios and tests as effective methods of evaluating children with SEN is substantiated.

These methods can be a tool for adequate pedagogical assessment and a means of self-assessment of the student, help the student independently apply evaluation criteria, analyze the reasons for failure and understand the conditions for achieving success.

Originality. *Assessment with the help of portfolios and tests stimulates the improvement of the efficiency of the educational process for all its participants*

Conclusions. *Therefore, in the process of teaching a child with SEN in an inclusive class, the teacher should use different methods of evaluating educational achievements, choosing them depending on the individual characteristics and educational capabilities of students, topics, content, which will allow overcoming subjectivism and formalism in checking and evaluating knowledge and acquired competencies.*

We see the prospects for further research in the search for new, alternative methods of assessing students with SEN in the conditions of inclusive education.

Key words: *evaluation of educational achievements, students with special educational needs, methods of evaluation of educational achievements.*

REFERENCES

1. Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, & Devid Kharvi (Ed.). (2010). *Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education. Support for diversity in the classroom]. SPD-FO Parashyn I. S.
2. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. АТОПОЛ.

3. Chebotarova, O. V., Trykoz, S. V., Blech, H. O., Hladchenko, I. V., Bobrenko, I. V., Korolko, N. I., Dmytriieva, I. V., Ostapenko, L. I., Tarnovska, L. I., Hlomoza, I. V., Chukhlib, O. A., & Strilets, L. V. (2020). *Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Criteria for evaluating educational achievements of primary school students with intellectual disabilities]. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy.
4. Lapin, A., Surmai, L., & Shchutska, O. (2018, 26–27 bereznia). *Inklyuzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli* [Inclusive education in the New Ukrainian School]: Materialy Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. (Terebovlia, 2018 r.). Interservis.
5. Malyshevska, I. (2016). Zarubizhnyi dosvid inklyuzyvnykh tendentsii v osviti [Foreign experience of inclusive trends in education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedagogichni nauky. 10*, 102–107.
6. Kolupaieva, A. A. (2012). *Osnovy inklyuzyvnoi osvity* [Basics of inclusive education]. “A. S. K.».
7. Sak, T. V. (2009). Tekhnolohiia portfolio v inklyuzyvnomu klasi [Portfolio technology in the inclusive classroom]. *Defektolohiia. 4*, 6–10.



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

УДК 378:504.03

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.10>

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ЩОДО ЗМІНИ КЛІМАТУ

ДУХ ОЛЬГА ІГОРІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
olja_dykh@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3650-9813

ЦИЦЮРА НЕЛЯ ІВАНІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
smaragds@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8663-6397

КОНДРАТЮК СЕРГІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
sergiikondratyuk7@gmail.com
orcid.org/0009-0001-4445-6101

У статті розкрито особливості використання цифрових інструментів з метою формування в студентської молоді знань про зміни клімату. Проаналізовано застосування електронних освітніх курсів, відеоконтенту, комп'ютерних ігор, мобільних додатків і соціальних медіа-платформ в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Наведено перелік фільмів із мережі DOCU/CLUB і подано їх освітні цілі, які сприяють формуванню знань щодо зміни клімату. Описано наявні у вітчизняному інформаційному просторі електронні освітні курси, які рекомендуються як інструмент неформальної освіти для формування додаткових можливостей професійного розвитку здобувачів освіти. З метою використання аналітичних, емоційних і соціальних шляхів навчання щодо зміни клімату запропоновано застосування комп'ютерної версії гри "Keer Cool". Подано перелік мобільних додатків, які допомагають упроваджувати екологічні звички в побут і формувати у здобувачів освіти активну громадську екологічну позицію.

З огляду на те що під час навчання відбувається формування світогляду, а питання «зміни клімату» не вивчаються як обов'язкові компоненти в освітніх програмах, неформальну освіту автори розглядають як рушійний інструмент для підвищення кліматичної грамотності молоді.

Легкість і доступність запропонованих цифрових інструментів дає змогу ефективно їх застосовувати в освітньому процесі з метою формування знань щодо зміни клімату.

Ключові слова: зміна клімату, освіта з питань зміни клімату, цифрові освітні інструменти, студентська молодь.

Постановка проблеми. Занепокоєність громадськості щодо зміни клімату та її наслідків останнім часом зросла у світовому масштабі. Це питання розглядають як важливу соціальну й освітню проблему нашого часу [8; 9].

Покращення освітнього рівня й обізнаності населення щодо питань пом'якшення наслідків зміни клімату, адаптації до них і їх ліквідації, а також раннє запобігання таким наслідкам розглядають як один з інструментів міжнародної реакції в боротьбі

з кліматичними змінами [5]. В Україні актуальність освіти з питань зміни клімату відзначено у плані заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері зміни клімату на період до 2030 року. Зокрема, передбачено розроблення модулів із питань, пов'язаних зі зміною клімату, і включення їх до відповідних навчальних планів і програм закладів середньої та вищої освіти [3].

З огляду на виклики, які постають перед освітньою галуззю щодо формування кліматичної грамотності здобувачів, актуальним є використання інноваційних освітніх інструментів з метою формування необхідних знань про зміни клімату.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковці вважають, що підвищення кліматичної обізнаності має бути інтенсифіковано в освіті [1; 6; 14], а формування кліматичної грамотності має стати наскрізною темою освітніх програм, спрямованою на встановлення зв'язків, що об'єднують різні цільові групи людей у пошуках справедливості й боротьбі за права людини [12].

Досвід інтеграції питань зміни клімату в діяльності еколого-просвітницького центру й через зміст вибіркового дисциплін висвітлено в публікації О. Дух, Н. Цицюра, О. Галаган [1]. Проте варто враховувати, що стратегії донесення інформації щодо зміни клімату та використання освітніх інструментів впливають на сприйняття й розуміння важливості цієї проблеми [4; 11; 13].

Тому **метою статті** є розкриття особливостей використання цифрових інструментів з метою формування в студентській молоді знань про зміни клімату.

Виклад основного матеріалу. У практиці викладачів кафедри біології, екології та методик їх навчання в КОГПА ім. Тараса Шевченка застосовують освітні цифрові інструменти для якісного донесення інформації й формування знань щодо зміни клімату в здобувачів освіти та водночас екологізації освітнього простору. Використання електронних освітніх курсів, відеоконтенту, комп'ютерних ігор, мобільних додатків і соціальних медіа-платформ свідчить про їх ефективність, успішно впроваджується під час викладання освітніх компонентів «Екологія людини та соціоекологія», «Сталий розвиток та раціональне природокористування», «Екологічна освіта та культура». Досвід цифрового навчання, який використовується для формування знань щодо зміни клімату в здобувачів освіти, подано на рис. 1.

Як свідчить вітчизняна й міжнародна практика, громадські об'єднання (далі – ГО) відіграють важливу роль у формуванні екологічної культури молоді завдяки ефективному та інноваційному розповсюдженню інформації, що дає змогу формувати громадську думку й програмувати нові стратегії поведінки в суспільстві [2]. Під час аналізу інформаційного простору України щодо впровадження освіти з питань зміни клімату ми виокре-



Рис. 1. Використання освітніх цифрових інструментів для формування знань щодо зміни клімату

мили освітні онлайн-курси на різних Інтернет-платформах, які пропонують громадські об'єднання (таблиця 1).

Проаналізовані електронні освітні курси можна використовувати як інструмент неформальної освіти для формування додаткових можливостей професійного розвитку. Варто зазначити, що неформальна освіта здатна залучати людей різного віку й досягати швидких результатів, тоді як формальна освіта цікавить переважно молоде покоління, що є важливим для майбутнього розвитку суспільства [14].

Перегляд навчальних відео й/або документальних фільмів на екологічні теми з подальшим їх обговоренням є потужним освітнім

інструментом. Наприклад, ГО DOCU/CLUB за допомогою фільмів і дискусій сприяє поширенню знань про права людини та методи їх захисту, формуванню розуміння людської гідності як найвищої цінності, розвитку громадянського активізму. Фільми в колекції Мережі DOCU/CLUB представлені з медiateки Міжнародного фестивалю документального кіно про права людини Docudays UA й розраховані на різну вікову категорію. Частина цих фільмів демонструємо з метою формування кліматичної грамотності.

Наводимо перелік фільмів із мережі DOCU/CLUB, які ми використовуємо з метою формування знань щодо зміни клімату (таблиця 2).

Таблиця 1

Електронні освітні курси щодо впровадження освіти з питань зміни клімату

Назва організації	Назва електронного освітнього курсу	Характеристика курсу
ГО «Екодія»	Екопрактики для сільського господарства та громад https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+EP101+2022_T2	У навчальному модулі «Вплив зміни клімату на сільське господарство» розкриваються особливості наслідків зміни клімату, вразливість сільського господарства в Україні та кращі практики для адаптації до наслідків зміни клімату.
Коаліція аналітичних центрів і громадських організацій України	Європейський зелений курс (ЄЗК) та Україна https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+GREEN101+2023_T1	У модулі «Зміна клімату та Європейський зелений курс» розкриваються особливості реформування в галузі кліматичної політики ЄС і їх вплив на Україну. Пояснюється, чому зміна клімату є ключовим елементом Європейського зеленого курсу; які політики сприяють досягненню цих кліматичних цілей, які зміни в кліматичній політиці й праві ЄС відбулися у 2022 році та як вони вплинуть на Україну.
ГО «Національна психологічна асоціація»	Зміна клімату, психічне здоров'я та усвідомлена поведінка щодо навколишнього середовища https://edu.mh4u.in.ua/course/зміна-клімату-психічне-здоров'я-та-усв/	У навчальному курсі розкриваються тематичні питання позитивного впливу природного середовища на психічне здоров'я, стратегії, прийоми й тактики усвідомленої поведінки щодо клімату; пояснюється, як можна допомогти з психологічними наслідками кліматичної кризи.
Всесвітній фонд природи WWF-Україна	Добробут планети: що має знати й може вміти кожен https://prometheus.org.ua/course/course-v1:WWF+WF101+2023_T1	У курсі модуль «Зміна клімату та її наслідки» ознайомлює з основами кліматології, факторами, які впливають на кліматичну систему, з причинами й наслідками сучасної зміни клімату на глобальному та локальному рівнях.
ГО «Еколтава»	Про здорове та стале харчування https://foodgood.org/	У курсі розкривається зв'язок між харчуванням, економікою, здоров'ям і кліматом. Формується вміння аналізувати власні установки щодо сталого харчування та складати план дій з упровадження принципів сталого харчування в повсякденне життя.
ГО «Екодія»	Зелене світло для Землі. Курс про відновлювальну енергетику https://study.ed-era.com/uk/courses/course/426	Курс допоможе зрозуміти, чим загрожує кліматична криза людству та як можна її подолати, використовуючи відновлювальні джерела енергії. Формуються вміння визначати, які побутові звички дають змогу покращити стан довкілля.

Таблиця 2

Фільми з мережі DOCU/CLUB, які сприяють формуванню знань щодо зміни клімату
(<https://docuclub.docudays.ua/movies/filmi/18/7/0/0/0/>)

Назва фільму	Освітні цілі
«Вийшло з моди»	Фільм дає змогу усвідомити, що надмірне споживання є стимулювальним фактором зміни клімату. Під час перегляду можна дізнатися про ініціативи та практики з упровадження сталого способу життя. Обговорення кінострічки допоможе сформувати особисті поведінкові установки до свідомого споживання.
«Край електросміття»	У фільмі відкриваються аспекти порушення права на екологічну безпеку внаслідок перенесення в Західну Африку електронних відходів, які важко піддаються переробці та стають джерелом забруднення довкілля. Під час обговорення стрічки формується бачення й розуміння, що скорочення кількості відходів, вторинне використання та переробка є ключовими інструментами в боротьбі зі зміною клімату.
«Ціна моди»	У фільмі розкриваються аспекти сучасної культури споживання і «швидкої моди», що є елементом замкненого циклу, який призводить до зміни клімату. На основі фактів, які представлені в кінострічці, формується бачення й розуміння дій, що допоможуть зменшити проблему надмірного споживання.
«Нульовий вплив»	Фільм розкриває питання споживацького впливу на природне середовище, демонструє приклади, як кожен може вплинути на формування екологічної культури. Обговорення фільму дасть змогу спланувати свідомий спосіб діяльності, усвідомити необхідність власного служіння, бажання бути корисним іншим.

Перегляд фільмів і діалоги є найбільш цікавими педагогічними методами під час вивчення зміни клімату. Науковці припускають, що, оскільки фільми створені як історії, вони є більш захопливими, ніж звичайні лекції, також музика й візуальна природа, які представлені у відео, можуть сприяти більшій емоційній реакції [11].

Хорошою новацією для навчання є використання комп'ютерних ігор, які підвищують обізнаність і мотивацію до дій. Застосування комп'ютерної версія гри "Keep Cool" дає змогу використовувати аналітичні, емоційні й соціальні шляхи навчання щодо зміни клімату, залучаючи при цьому до 50 учасників водночас (<https://www.climate-game.net/uk/keep-cool-mobil-2/>). Гра зосереджена на управлінні ресурсами, катастрофами, які спричиненні зміною клімату й наслідками бездіяльності [13]. Вона містить цікаві візуальні поєднання зображень та анімації. Такі опції, як можливість будувати заводи, висаджувати або вирубувати дерева, купувати страховки, дають змогу встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між кількістю вуглекислого газу та явищами, які пов'язанні зі зміною клімату. Фінансові збитки, які виникають від стихійних лих, стимулюють учасників під час гри думати й будувати подальші стратегії розвитку.

Важливим під час організації гри є призначення емпатичного та динамічного фасиліта-

тора, від якого буде залежати ефективність освітнього аспекту. Онлайнвова комунікація, що забезпечується між учасниками гри, розкриває важливість перемовин, співпраці й допомоги у вирішенні глобальної кліматичної проблеми.

Мобільні додатки також можна використовувати як освітній інструмент для формування знань щодо зміни клімату, надаючи здобувачам освіти ресурси для критичного розгляду цієї проблеми й пошуку рішень щодо змінити власної поведінки.

Пропонуємо здобувачам освіти для використання мобільні додатки «Пакован», «Кліматичні краплі», «ЕкоЗагроза» й екологічний бот "SaveEcoBot", які допомагають упроваджувати екологічні звички в побут і формують активну громадську екологічну позицію. Мобільний додаток «Пакован» дає можливість швидко ідентифікувати тип сировини, з якої виготовлене конкретне упакування, надає інформацію про її особливості й пропонує найкращу локацію, де можна здати на вторинну переробку. Додаток «Кліматичні краплі» відстежує та винагороджує екодружні вчинки, переводить їх в електронні бали й успішно використовується для заохочення екологічно-дружньої поведінки. Додаток «Екозагроза» – це офіційний ресурс Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України, який дає можливість користувачам повідомляти

про екологічні загрози й порушення, свідками яких вони стали. Ресурс SaveEcoBot поєднує відомості про забруднення, забруднювачів та інструменти захисту довкілля.

Подоланням розриву між знаннями та громадською активністю щодо зміни клімату часто є виклики [6]. Використовуючи додатки «Екозагроза» та «SaveEcoBot», стимулюємо здобувачів освіти до пошуку достовірної інформації про стан якості довкілля, моніторингу показників забруднення навколишнього середовища, формуємо в них активну громадянську позицію щодо екологічних загроз.

Установлено, що освіта й висвітлення інформації в ЗМІ значною мірою пов'язані з кліматичною грамотністю суспільства [16]. Використання масмедіа в поширенні односторонніх повідомлень часто призводить до того, що громадськість пасивно сприймає інформацію. Проте використання соціальних медіа дає змогу безперешкодно отримувати й поширювати інформацію, впливаючи на різні цільові групи, залучаючи їх до взаємодії та комунікації. Соціальні медіаплатформи, такі як Facebook, Instagram, Twitter, розглядаються як «м'яка форма впливу» на підвищення обізнаності й залучення громадськості до пом'якшення змін клімату [10].

Використання соціальних медіа в роботі освітніх установ розглядається як важливий освітній інструмент [7; 15]. Досвід використання сторінки еколого-просвітницького центру «ЕКОХАБ KREMENETS» при Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка

(https://www.facebook.com/groups/284141293220600?locale=uk_UA) також указує на її ефективність в організації спільноти, де можна комунікувати, отримувати своєчасні та цікаві екологічні повідомлення.

Студентська молодь – активна цільова група, яка потребує актуальної інформації та знань щодо зміни клімату. Оскільки під час навчання відбувається формування світогляду, а питання «зміни клімату» не вивчаються як обов'язкові компоненти в освітніх програмах, неформальну освіту варто розглядати як рушійний інструмент для підвищення кліматичної грамотності молоді. Отже, запропоновані цифрові інструменти можна успішно реалізовувати у формальній освіті або як елемент неформальної кліматичної освіти.

Висновки. Освітні цифрові інструменти, такі як електронні освітні курси, відеоконтент, комп'ютерні ігри, мобільні додатки, соціальні медіаплатформи, рекомендуємо для використання з метою формування в студентської молоді знань щодо зміни клімату. Застосування запропонованих інноваційних освітніх підходів дасть змогу розвивати в здобувачів освіти стратегії дій щодо адаптації та пом'якшення наслідків зміни клімату, сприятиме формуванню в них здатності доносити актуальні кліматичні знання до різних цільових аудиторій.

Подальші наші дослідження з окресленої теми будуть спрямовані на вивчення досвіду вітчизняних і міжнародних закладів вищої освіти в питанні формування знань щодо зміни клімату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дух О.І., Цицюра Н.І., Галаган О.К. Особливості формування у студентської молоді знань про зміни клімату. *Екологічні науки* : науково-практичний журнал. 2021. Вип. 6 (39). С. 214–217. <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.37>.
2. Дух О.І., Галаган О.К., Михалюк І.М. Реалізація неформальної екологічної освіти молоді в діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 10. С. 144–151. <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2018-10-14>.
3. Про затвердження плану заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері зміни клімату на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 6 грудня 2017 р. № 878-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/878-2017-%D1%80#Text> (дата звернення 20.04.2024).
4. Тихомирова Є. Інформаційно-комунікаційний супровід кліматичної дипломатії. *Медіафорум: аналітика, прогнози, інформаційний менеджмент* : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2018. Том 6. С. 11–24.

5. Climate change education for sustainable development: the UNESCO climate change initiative. 2010. 19 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190101/> (дата звернення 20.04.2024).
6. Cooper O., Keeley A., Merenlender A. Curriculum gaps for adult climate literacy. *Conservation Science and Practice*. 2019. № 1 (10). P. e102. <https://doi.org/10.1111/csp2.102>.
7. Greenhow C., Lewin C. Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*. 2016. № 41 (1). P. 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>.
8. Hall M.P., Lewis Jr N.A., Ellsworth P.C. Believing in climate change, but not behaving sustainably: Evidence from a one-year longitudinal study. *Journal of Environmental Psychology*. 2018. № 56. P. 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.03.001>.
9. Measuring negative emotional responses to climate change among young people in survey research: A systematic review / G. Martin et al. *Social Science & Medicine*. 2023. Vol. 329. P. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116008>.
10. Role of Social Media as a Soft Power Tool in Raising Public Awareness and Engagement in Addressing Climate Change / A.V. Mavrodieva et al. *Climate*. 2019. № 7 (10). P. 122. <https://doi.org/10.3390/cli7100122>.
11. Mcneal, Karen & Spry, Jacob & Mitra, Ritayan & Tipton, Jamie. Measuring Student Engagement, Knowledge, and Perceptions of Climate Change in an Introductory Environmental Geology Course. *Journal of Geoscience Education*. 2014. Vol. 62. P. 655–667. <https://doi.org/10.5408/13-111.1>.
12. Naoufal Nayla. The challenges of climate change education. URL: https://www.globalepe.org/article_view.php?aid=48 (дата звернення 20.04.2024).
13. Roberta Kwok. Science and Culture: Can climate change games boost public understanding? *PNAS*. 2019. № 116 (16). P. 7602–7604.
14. Tomáš Milěř, Petr Sládek. The climate literacy challenge. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 12. P. 150–156.
15. Wangda Zhu, Ying Hua. Enhancing students' learning experience using social networking applications: evidence from a random experiment, *Interactive Learning Environments*. 2023. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255229>.
16. The role of climate literacy in individual response to climate change: evidence from China Journal of Cleaner Production / Pan Wu-Lin et al. 2023. V. 405. 136874. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.136874>.

USE OF DIGITAL TOOLS FOR FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT CLIMATE CHANGE

DUKH OLHA IHORIVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Biology, Ecology and their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

TSYTSIURA NELIA IVANIVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Biology, Ecology and their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

KONDRATYUK SERHIY MYKOLAYOVYCH

Postgraduate student
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. Public concerns about climate change and its consequences have recently increased on a global scale. The question is seen as a significant contemporary social and educational issue.

Purpose. To highlight the peculiarities of the usage of digital tools with the aim of forming knowledge about climate change among student youth.

Methods. Theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization), empirical (methods of data collection and accumulation, description, development of practical recommendations).

Results. The study presents the peculiarities of the use of digital tools with the aim of forming knowledge about climate change among student youth. The authors emphasize the importance of using electronic educational courses, video content, computer games, mobile applications and social media platforms in the educational process

of higher education institutions. The proposed digital tools can be successfully implemented in formal education or as an element of informal climate education.

A list of films from the DOCU/CLUB network accompanied by their instructional objectives is presented. These films contribute to the formation of knowledge about climate change. The electronic educational courses available in the domestic information space are described and are recommended as a tool of informal education for the formation of additional opportunities for the professional development of education seekers. In order to use analytical, emotional and social ways of learning about climate change, it is suggested to use the computer version of the game "Keep Cool". A list of mobile applications is presented, which helps to implement ecological habits in everyday life and to form an active public ecological position in education seekers.

Taking into account that a worldview is formed during education, and the issues of "climate change" are not studied as mandatory components in educational programs, the authors consider non-formal education as a driving tool for improving climate literacy among young people.

Originality. For the first time, the peculiarities of the use of digital tools with the aim of forming knowledge about climate change among student youth have been revealed.

Conclusion. Digital educational tools, such as e-learning courses, video content, computer games, mobile applications, social media platforms, are easy and accessible to use in order to educate student youth about climate change.

Key words: climate change, climate change education, digital educational tools, student youth.

REFERENCES

1. Dukh, O. I., Tsytsiura, N. I., & Halahan, O. K. (2021). Osoblyvosti formuvannya u studentskoi molodi znan pro zminy klimatu [Peculiarities of forming the student youth's knowledge about climate change]. *Ekolohichni nauky : naukovo-praktychnyi zhurnal*. 6 (39), 214–217. <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.37>.
2. Dukh, O. I., Halahan, O. K., & Mykhaliuk, I. M. (2018). Realizatsiia neformalnoi ekolohichnoi osvity molodi v diialnosti hromadskykh orhanizatsii [Implementation of informal environmental education of youth in the activities of public organizations]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia "Pedahohika"*. 10, 144–151. <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2018-10-14.37>.
3. *Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo vykonannia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi zminy klimatu na period do 2030 roku* [On the approval of the plan of measures for the implementation of the Concept of implementation of the state policy in the field of climate change for the period up to 2030]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 6 hrudnia 2017 r. № 878-r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/878-2017-%D1%80#Text>.
4. Tykhomirova, Ye. (2018). Informatsiino-komunikatsiinyi suprovid klimatychnoi dyplomatii [Information and communication support of climate diplomacy]. *Mediaforum: analityka, prohnozy, informatsiinyi menedzhment : zbirnyk naukovykh prats*. 6, 11–24.
5. Climate change education for sustainable development: the UNESCO climate change initiative. (2010). 19 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190101/>.
6. Cooper, O., Keeley, A., & Merenlender, A. (2019). Curriculum gaps for adult climate literacy. *Conservation Science and Practice*, 1 (10), e102. <https://doi.org/10.1111/csp2.102>.
7. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*. 41:1, 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>.
8. Hall, M. P., Lewis, Jr N. A., & Ellsworth, P. C. (2018). Believing in climate change, but not behaving sustainably: Evidence from a one-year longitudinal study. *Journal of Environmental Psychology*. 56, 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.03.001>.
9. Martin, G., Cosma, A., Roswell, T., Anderson, M., Treble, M., Leslie, K., & Gislason, M. (2023). Measuring negative emotional responses to climate change among young people in survey research: A systematic review. *Social Science & Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116008>.
10. Mavrodieva, A. V., Rachman, O. K., Harahap, V. B., & Shaw, R. (2019). Role of Social Media as a Soft Power Tool in Raising Public Awareness and Engagement in Addressing Climate Change. *Climate*. 7 (10), 122. <https://doi.org/10.3390/cli7100122>.
11. Mcneal, Karen, Spry, Jacob, Mitra, Ritayan, & Tipton, Jamie. (2014). Measuring Student Engagement, Knowledge, and Perceptions of Climate Change in an Introductory Environmental Geology Course. *Journal of Geoscience Education*. 62, 655–667. <https://doi.org/10.5408/13-111.1>.
12. Naoufal, Nayla. (2015). The challenges of climate change education November. https://www.globalepe.org/article_view.php?aid=48.

13. Roberta, Kwok. (2019). Science and Culture: Can climate change games boost public understanding? (April 16, 2019). *PNAS*. 116 (16). 7602–7604.
14. Tomáš, Milěš, & Petr, Sládek. (2011). The climate literacy challenge. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 12, 150–156.
15. Wangda, Zhu, & Ying, Hua. (2023). Enhancing students' learning experience using social networking applications: evidence from a random experiment. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255229>.
16. Wu-Lin, Pan, Ruguo, Fan, Wei, Pan, Xinyu, Ma, Cheng, Hu, Piao, Fu, & Jingyi, Su (2023). The role of climate literacy in individual response to climate change. *China Journal of Cleaner Production*. 405, 136874. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.136874>.

УДК 378.016:(304+34)36-05

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.11>

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА

КАРПЕЦЬ ПЕТРО ВАСИЛЬОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

karpetsp@gmail.com

orcid.org/0009-0000-1945-9223

У статті подано теоретичне обґрунтування проблеми соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Соціально-правову компетентність розглянуто на особистісному (передбачає наявність її в кожній людині як представника соціуму) і професійному (передбачає цілеспрямоване її формування під час освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців з метою розв'язання соціально-правових завдань у професійній діяльності) рівнях. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу трактувати соціально-правову компетентність студентів педагогічних спеціальностей як важливий і необхідний складник їхньої освітньо-професійної підготовки, що дає змогу набутти досвід використання отриманих знань соціально-правової діяльності для освітньо-професійного впливу на здобувачів освіти. Структуру соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей запропоновано розглядати в єдності таких складників-компонентів: мотиваційного – включає цінності, цілі й мотиви діяльності студентів педагогічних спеціальностей у соціально-правовій сфері; пізнавального – охоплює систему знань студентів педагогічних спеціальностей про правові засади освітньо-педагогічної діяльності й соціально-правовий захист здобувачів освіти; діяльнісного – містить низку професійно значущих умінь студентів, що розкриваються під час розв'язання соціально-правових завдань; рефлексивного – характеризує здатність до аналізу й оцінювання цілей, процесу та результатів професійної діяльності в соціально-правовій сфері. Наголошено на взаємозв'язку компонентів соціально-правової компетентності й необхідності формування кожного з її складників на всіх етапах освітньо-професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, соціально-правова компетентність, структура соціально-правової компетентності, мотиваційний компонент, пізнавальний компонент, діяльнісний компонент, рефлексивний компонент, студенти педагогічних спеціальностей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільствотворення актуалізуються проблеми прав і свобод людини, пов'язані із забезпеченням відповідних соціально-правових гарантій. Підвищення ролі права в житті людини як регулятора найважливіших суспільних відносин спричинене зміною ставлення громадян до значущості цього соціального інституту. Водночас відбувається й реформування системи освіти, що висуває нові вимоги до підготовки фахівців педагогічних спеціальностей. Відтак виникає потреба дослідження феномена соціально-правової компетентності сучасних студентів педагогічних спеціальностей як важливого й невід'ємного складника їхньої освітньо-професійної підготовки, адже проблемне поле функціонування сфери педагогічної діяль-

ності включає різноманіття життєвих ситуацій і колізій здобувачів освіти різного віку й соціального статусу. Окрім того, вразливість і незахищеність значної частки здобувачів освіти зумовлює професійне спрямування педагога на питання соціально-правової спрямованості, пов'язані з просвітницькою, профілактичною, консультаційною діяльністю. Значущість проблеми формування й розвитку соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей посилюється й у зв'язку з активним упровадженням компетентнісного підходу в систему освітньо-професійної підготовки. До того ж наявність суперечностей між потребою в підготовці професіоналів зі сформованою соціально-правовою компетентністю й недостатньою увагою до розв'язання вказаної проблеми

в теорії та практиці вищої педагогічної освіти включає її до пріоритетних наукових напрямів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти проблеми формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей висвітлено в працях українських і зарубіжних науковців. Так, проблеми теорії та методики освітньо-професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей розкриваються в дослідженнях таких авторів, як В. Бабич, І. Городиський, І. Доброскок, О. Дубасенюк, В. Коцур, З. Курлянд, С. Нікітчина, П. Саух, А. Кузьмінський, В. Ортинський, М. Фіцула й ін. Компетентнісний підхід як пріоритетний у підготовці студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти розглядали Д. Годлевська, І. Зарубінська, Д. Клочкова, О. Пометун, О. Дубасенюк та ін. Сутнісні ознаки феномена соціально-правової компетентності вивчали Н. Агаркова, А. Возович, І. Городиський, Я. Кічук, Д. Клочкова, І. Ковчина, О. Лісовець, М. Мельник, Ж. Петрочко, І. Пінчук, М. Подберезський, Н. Розіна, Н. Савельєва, С. Толстоухова, О. Ткачук, Є. Федик та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає змогу констатувати, що для вирішення актуальних наукових і практичних завдань, пов'язаних із проблемами соціально-правової компетентності, шляхів і напрямів її формування в процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, накопичено достатній потенціал. Проте досліджень, які розкривають специфіку процесу формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей, недостатньо. У зв'язку з цим проблема формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей сьогодні набуває вагомого значення.

Формулювання мети статті. Мета статті – обґрунтувати сутнісний зміст і структуру соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Важливі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, призводять до необхідності розширення простору педагогічної діяльності,

особливо в аспекті сприяння розв'язанню соціально-правових проблем здобувачів освіти. У свою чергу, нові орієнтири актуалізують проблему формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей, підготовка яких також має здійснюватися з урахуванням сучасних суспільних тенденцій і перетворень. Визначивши вектором дослідження проблему соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей, варто з'ясувати стан і ступінь наукової розробленості вказаного питання, зокрема щодо сутнісного змісту понять: «компетентність», «соціальна компетентність», «правова компетентність», «соціально-правова компетентність».

Так, аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що проблема компетентності майбутніх фахівців актуалізувалася в контексті забезпечення вимог компетентнісного підходу у вищій школі [3; 4; 5; 8; 12; 14 тощо]. Стверджується, що компетентнісний підхід відображає модернізаційні процеси в системі вищої освіти, забезпечує високий рівень підготовки спеціаліста, сприяє оновленню змісту освіти відповідно до наявних соціально-економічних змін, посилює практичну орієнтацію педагогічної освіти, забезпечує спроможності випускника закладу вищої освіти в аспекті практичного розв'язання життєвих проблем, орієнтує на побудову освітнього процесу відповідно до бажаного результату освіти. Фактично відбувається формування нової (компетентнісної) парадигми системі вищої освіти, що закономірно впливає на результати освітньо-професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

У наведених у науково-педагогічній літературі тлумаченнях терміна «компетентність» загальним є їх змістова основа: знання, обізнаність і досвід, необхідні для успішного виконання професійної діяльності чи організації власного життя відповідно до установлених правил, законів тощо. Поняття «компетентний» містить схожі аспекти: «1) має достатні знання в якій-небудь галузі; добре обізнаний; тямущий; ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) має певні повноваження; повноправний, повновладний» [9, с. 874]; «знаючий,

обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; володіє компетенцією» [10, с. 224]; «обізнаний, визнаний знавець із певного питання; який володіє компетенцією» [12, с. 158]. Отже, поняття «компетентність» розглядається як характеристика особистісно-професійних якостей людини, як володіння нею компетенцією, здатність ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі. Основою вказаної риси-якості є обізнаність, знання й досвід професійної діяльності особи.

Що стосується поняття «соціально-правова компетентність», то воно закономірно включає категорії «соціальна компетентність» і «правова компетентність». Аналіз різних наукових підходів (М. Докторович, О. Дубасенюк, І. Зарубінська й ін.) до трактування феномена соціальної компетентності дає змогу стверджувати, що найчастіше її розуміють так: 1) здатність людини адекватно оцінювати дійсність на основі знань про неї; 2) якісну особистісну характеристику, пов'язану з ефективною діяльністю в соціумі; 3) уміння будувати власну поведінку для досягнення балансу між своїми потребами й вимогами соціального середовища; 4) уміння задовольняти свої бажання, спираючись на соціальні норми. Загалом соціальна компетентність є набутою здатністю людини орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.

Важливим у контексті дослідження є визначення І. Зарубінською здібностей особистості, які характеризують соціальну компетентність особи: 1) аналізувати особливості функціонування соціальних інститутів, визначати власне місце в соціальному довкіллі, організовувати своє життя відповідно до соціальних норм і правил з урахуванням потреб різних соціальних груп; 2) виконувати різні ролі в колективі, продуктивно взаємодіяти з різними людьми в команді, проявляти ініціативу; 3) брати відповідальність за прийняті рішення, застосовувати способи конструктивного розв'язання конфліктів і прийоми досягнення консенсусу; 4) спільно визначати цілі соціально значущої діяльності, планувати й реалізовувати соціальні проєкти; 5) визначати

та реалізовувати мету й ефективні стратегії соціальної взаємодії залежно від ситуації; б) уміти передбачати виникнення проблемної ситуації в соціумі та застосовувати конструктивні методи її розв'язання [3].

Семантичний аналіз категорії «правова компетентність» засвідчує, що вона включає знання й досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, характеризуючи спроможність людини орієнтуватися в галузі правовідносин. Я. Кічук під правовою компетентністю розуміє «інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього фахівця, який репрезентує «професію захисту»; виявом цієї якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого становлять соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковано – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства» [4, с. 159]. Інші дослідники, які вивчають феномен правової компетентності в контексті професійної діяльності (А. Возович, М. Городиський, Д. Клочкова, М. Подберезський, Є. Федик та ін.), закономірно пов'язують його як із правовою освіченістю особи як сукупністю її правових знань, так і зі ставленням до права як соціальної та особистісної цінності, а також із правовою готовністю вирішувати конкретні соціально-правові проблеми в соціумі [5; 11; 14].

Конструювання феномена «соціально-правова компетентність» на основі узгодження категорій «соціальна компетентність» і «правова компетентність» показує їхній взаємозв'язок. Зокрема, явища соціального й правового характеру постійно пересікаються в соціумі, забезпечуючи регулювання соціальних відносин за допомогою правових норм, а правова база є необхідною умовою професійної діяльності індивіда [13]. Указані фактори дають підстави дослідникам використовувати інтегрований термін «соціально-правова компетентність» у контексті оволодіння суб'єктом достатнім обсягом правових знань, моральними цінностями й соціальним досвідом правозастосування. Таке інтегроване поняття, на думку О. Лісовець, варто розглядати на таких рівнях: 1) особистісному (передбачає наявність цієї компетентності у кожної людини

як представника соціуму; 2) професійному (передбачає цілеспрямоване її формування під час освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців з метою розв'язання ними соціально-правових завдань у професійній діяльності) [8].

У науковій літературі також існує традиція розглядати феномен «соціально-правова компетентність» у широкому й вузькому значеннях. Зокрема, у широкому значенні володіти соціально-правовою компетентністю повинна кожна людина, вирішуючи власні соціальні проблеми в межах правового поля, на основі власних знань і досвіду в правовій сфері своєї життєдіяльності. Як стверджує І. Ковчина, «становлення соціально-правової компетентності починається із моменту входу особи в соціум, триваючи протягом життя» [6, с. 18]. На думку вченої, основне становлення соціально-правової компетентності відбувається під час базової середньої освіти, спрямовуючись на таке: 1) формування ціннісного ставлення до соціально прийнятної поведінки, прав та обов'язків людини і громадянина своєї країни, до прийнятих у суспільстві законів і традицій; 2) формування базових суспільно важливих знань про джерела соціально-правових знань і способи їх отримання, достатніх для соціальної адаптації; 3) набуття належного досвіду розв'язання актуальних соціально-правових ситуацій на основі реальної оцінки рівня своєї соціально-правової компетентності; 4) набуття досвіду соціальної взаємодії в конфліктних ситуаціях, саморегуляції соціальної поведінки й розвитку здатності до міжнародного спілкування [6].

Зауважимо, що подальше формування в особи соціально-правової компетентності відбувається або в процесі життєдіяльності, або під час освітньо-професійної підготовки. Зокрема, у закладі вищої освіти набуття соціально-правової компетентності передбачає таке: по-перше, поглиблення знань, норм, правил і процедур соціально-правового захисту в різних життєвих ситуаціях і професійній діяльності; по-друге, оволодіння вміннями виявляти актуальні соціальні й правові проблеми, реально оцінювати власні можливості

в контексті їх вирішення; по-третє, набуття здатності вирішувати проблеми соціально-правового спрямування або самостійно, або на основі співпраці з відповідними соціальними інститутами; по-четверте, набуття досвіду унормованої соціальної взаємодії як у суспільстві загалом, так і в освітніх і соціо-професійних групах, громадських організаціях тощо; по-п'яте, формування вмінь само-регуляції соціальної поведінки; по-шосте, набуття практичного досвіду профілактики й запобігання соціальним і міжособистісним конфліктам. Як стверджує О. Ткачук, процес формування соціально-правової компетентності в закладі вищої освіти передбачає таке: 1) пізнання соціального довкілля через формування правових знань, правової позиції та правового досвіду, правової компетентності загалом; 2) можливість соціального суб'єкта проявити активну життєву позицію; 3) підвищення рівня власної правової соціалізованості в аспекті усвідомлення й прийняття суспільних цінностей, у тому числі й правових [13, с. 93].

Розгляд категорії соціально-правової компетентності людини у вузькому (професійному) значенні актуалізує необхідність її трактування як складника освітньо-професійної чи загальнопрофесійної компетентності фахівця. Ж. Петрович пропонує враховувати, що соціально-правова компетентність особи цілеспрямовано формується в процесі освітньо-професійної й набувається в процесі професійної діяльності, сприяючи успішному виконанню освітніх і професійних завдань.

Сутнісні характеристики соціально-правової компетентності майбутніх фахівців розглядаються в багатьох наукових дослідженнях. Дослідник М. Городиський, розглядаючи соціально-правову компетентність як складник професійної компетентності вчителя, визначає цей феномен як «здатність під час вирішення педагогічних завдань на основі актуалізації соціально-правових знань і досвіду соціально-правових дій виділяти в них соціально-правову складову» [1, с. 11]. І. Ковчина виділяє соціально-правову компетентність фахівця в галузі соціальної роботи, характеризуючи її як «інтегративну якість,

представлену сукупністю соціально-правових знань і вмінь, що дають змогу фахівцеві з фізичної культури і спорту спроектувати освітньо-виховний процес на принципах гуманізму, свободи й демократії, наявність у педагога таких якостей, як патріотизм, толерантність, емпатія, міжкультурна чутливість» [7, с. 86]. Я. Кічук соціально-правову компетентність визначає як ключову, характеризуючи її як «особистісно-професійну якість, що виявляється в здатності до пізнання соціально-правової дійсності, усвідомленні ціннісного впливу права на вихованців, спроможності відповідально здійснювати правозахисну та правореалізаційну діяльність» [16, с. 157]. О. Ткачук обґрунтовує аналізовану категорію як «системно-особистісне утворення спеціаліста, що відображає єдність його теоретико-прикладної підготовленості й готовності здійснювати професійну діяльність у межах правового поля. Ця компетентність визначає здатність спеціаліста успішно вирішувати соціально-педагогічні завдання згідно з нормативно-правовими документами, захищати права й законні інтереси об'єкта соціально-педагогічної діяльності» [13, с. 30].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу трактувати соціально-правову компетентність студентів педагогічних спеціальностей як важливий і необхідний складник їхньої освітньо-професійної підготовки, що дає змогу набути досвід використання отриманих знань соціально-правової діяльності для освітньо-професійного впливу на здобувачів освіти. При цьому варто враховувати, що залежно від характеру квазіпрофесійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей змістове наповнення соціально-правової компетентності може відрізнятися. Окрім того, змістове наповнення їхньої соціально-правової компетентності не є постійним і незмінним конструктом, має розвиватися відповідно до змін у законодавстві. Указане визначає необхідність її формування не лише під час освітньо-професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти, а й у процесі підвищення кваліфікації та професійної самоосвіти.

Оскільки формування соціально-правової компетентності майбутніх педагогів значною

мірою забезпечується під час їхньої освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти, то важливими орієнтирами, на думку М. Подберезського, є такі: 1) забезпечення ціннісного ставлення до правових механізмів вирішення педагогічних і соціальних проблем; 2) розвиток здатності до постійного вдосконалення власних правових знань у сфері професійної діяльності й захисту прав і свобод людини та громадянина в Україні, використання різних підходів до їх використання у сфері професійної діяльності; 3) набуття вмінь виявляти соціально-правовий складник педагогічних проблем і використовувати необхідні способи її вирішення; 4) налагоджувати взаємодію з адміністрацією закладу освіти й іншими соціальними інститутами з метою забезпечення юридичного підходу до розв'язання педагогічних проблем; 5) набуття досвіду соціально-правової діяльності в освітній сфері тощо [11].

Аналіз змісту соціально-правової діяльності сучасних педагогів в умовах трансформації суспільства дає нам підстави виділити такі їх функції в просторі професійної діяльності: 1) захисну (спрямованість на захист прав і свобод як здобувачів освіти, так і власних професійно важливих потреб та інтересів); 2) координаційну (узгодження власної соціально-правової діяльності з потребами суб'єктів освітньої діяльності); 3) контролюючу (контроль за дотриманням прав і свобод суб'єктів освітньої діяльності з боку адміністрації закладу освіти й інших соціальних інститутів); 4) профілактичну (запобігання виникненню соціально-правових проблем у педагогічному й учнівському колективах); 5) просвітницьку (формування в здобувачів освіти правових знань); 6) правовиховну (виховання в здобувачів освіти вмінь і навичок дотримання правових норм і цінностей). Окрім того, аналіз педагогічної практики показує використання педагогами закладів загальної середньої освіти низки форм і методів правовиховної роботи зі здобувачами, серед них – участь дітей у просвітницьких заходах; організація диспутів, виховних годин, круглих столів для формування уявлень в учнів про правові норми; співпраця під час

правовиховної роботи не тільки із соціальними педагогами, а й із батьками, громадськістю й представниками правоохоронних органів тощо. Досвід також показує, що така освітньо-виховна діяльність сприяє формуванню в здобувачів освіти правових знань, виробленню в них навичок правової поведінки.

Зауважимо, що формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей можливе лише за умови розуміння її структурного складу. При цьому аналіз різних наукових позицій показує множинність підходів до виділення складників і компонентів соціально-правової компетентності майбутніх фахівців. Так, О. Лісовець виділяє правові знання, уміння й навички дій у правовій сфері, ціннісно-правові орієнтації [8]; О. Ткачук – ціннісно-мотиваційну (соціальні й правові цінності та мотиви набуття компетентності), когнітивний (соціально-правові знання й готовність суб'єкта до оволодіння ними), діяльнісний (уміння й навички діяльності в соціально-правовій сфері [13]; І. Ковчина – мотиваційно-ціннісний (низка соціально-правових цінностей), комунікативний (готовність до конструктивної взаємодії в соціально-правовій сфері); когнітивний (знання про правові основи професійної діяльності); діялісно-рефлексивний (навички, уміння та готовність вирішувати правові проблеми й ситуації, планувати власну соціально-правову діяльність і контролювати її результати) елементи [6]; Я. Кічук – мотиваційну (усвідомлення потреби в правовій діяльності), когнітивний (наявність системи юридичних знань), аксіологічний (ставлення до права як цінності); діялісно-творчий (системність і постійність соціально-правової діяльності) складники [4] тощо. Як бачимо, позиції науковців зорієнтовані переважно на обґрунтування мотиваційного, когнітивного й процесуального, а також рефлексивно-оцінного компонентів.

Структурування соціально-правової компетентності як складника освітньо-професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей визначає її зумовленість такими професійно-особистісними рисами-якостями: 1) усвідомлення цінності й суспільної значу-

щості соціально-правових механізмів вирішення завдань соціальної роботи; 2) стійку систему загальноправових і професійно-правових знань; 3) здатність до практичного розв'язання соціально-правових питань у контексті професійної діяльності; 4) уміння оцінювати соціально-правові результати власної професійної діяльності. Отже, структуру соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей пропонуємо розглядати в єдності таких компонентів:

1) мотиваційний компонент – включає цінності, цілі й мотиви діяльності студентів педагогічних спеціальностей у соціально-правовій сфері, передбачає сформованість відповідних соціально-правових вартостей і спонук професійної діяльності й удосконалення власної соціально-правової компетентності та визначає ставлення до професійної діяльності як до цінності;

2) пізнавальний компонент – охоплює систему знань студентів педагогічних спеціальностей про правові засади освітньо-педагогічної діяльності й соціально-правовий захист здобувачів освіти, знання основ права, методик і технологій соціально-правової роботи в освітній сфері;

3) діялісний компонент – містить низку професійно-значущих умінь студентів педагогічних спеціальностей, що розкриваються через сукупність дій та операцій у сфері розв'язання соціально-правових завдань і визначають вибір способів поведінки в соціально-правовій сфері. В основі цих професійно значущих умінь – важливі професійні якості особистості (відповідальність, комунікативність, активність, толерантність у соціально-правовій сфері), які дають змогу в майбутньому успішно реалізовувати професійні функції;

4) рефлексивний компонент – характеризує здатність студентів педагогічних спеціальностей до аналізу й оцінювання цілей, процесу та результатів своєї професійної діяльності в соціально-правовій сфері на основі рефлексії.

Наголосимо, що виділені компоненти соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей взаємопов'язані,

оскільки без належної мотивації на здобуття професійно значущих знань неможливе стійке та якісне оволодіння ними й використання в практичній площині, а без рефлексивної діяльності втрачається здатність оцінити рівень сформованості компетенцій у соціально-правовій сфері та визначити завдання щодо їх самовдосконалення. Сукупність запропонованих компонентів соціально-правової компетентності є необхідною основою для визначення шляхів формування кожного з її складників на всіх етапах освітньо-професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей та інтеграції цих складників у цілісне особистісне утворення – соціально-правову компетентність.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, проведений теоретичний аналіз проблеми соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей підтверджує її актуальність. Показано, що зміст поняття «соціально-правова компетентність» закономірно включає категорії «соціальна компетентність» і «правова компетентність». Соціально-правову компетентність розглянуто на особистісному (передбачає наявність її в кожній людині як представника соціуму) та професійному (передбачає цілеспрямоване її формування під час освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців з метою розв'язання соціально-правових завдань у професійній діяльності) рівнях, а також у широкому (як складник загальної життєвої компетентності соціального суб'єкта) і вузькому (як компонент загальної освітньо-професійної підготовки майбутнього педагога) значеннях. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу трактувати соціально-правову компетентність

студентів педагогічних спеціальностей як важливий і необхідний складник їхньої освітньо-професійної підготовки, що дає змогу набути досвід використання отриманих знань соціально-правової діяльності для освітньо-професійного впливу на здобувачів освіти. Виділено функції соціально-правової діяльності майбутніх педагогів: захисну, координаційну, контролювальну, профілактичну, просвітницьку, правовиховну. Структуру соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей запропоновано розглядати в єдності таких складників-компонентів: 1) мотиваційного – включає цінності, цілі й мотиви діяльності студентів педагогічних спеціальностей у соціально-правовій сфері; 2) пізнавального – охоплює систему знань студентів педагогічних спеціальностей про правові засади освітньо-педагогічної діяльності й соціально-правовий захист здобувачів освіти; 3) діяльнісного – містить низку професійно-значущих умінь студентів, що розкриваються під час розв'язання соціально-правових завдань; 4) рефлексивного – характеризує здатність до аналізу й оцінювання цілей, процесу та результатів своєї професійної діяльності в соціально-правовій сфері. Наголошено на взаємозв'язку виділених компонентів соціально-правової компетентності й необхідності цілеспрямованого формування кожного з її складників на всіх етапах освітньо-професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти.

Перспективами подальших досліджень можуть бути побудова моделі формування соціально-правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти та її експериментальна перевірка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 1998. 167 с.
2. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 208 с.
3. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2011. 505 с.
4. Кічук Я.В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... докт. пед. наук. Одеса, 2010. 375 с.

5. Клочкова Д.М. Формування правової компетентності у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
6. Ковчина І.М. Основи соціально-правового захисту особистості : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 296 с.
7. Ковчина І.М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 373 с.
8. Лісовець О.В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників : монографія. Київ ; Ніжин : Лисенко М.М., 2018. 344 с.
9. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : АКОНІТ, 2006. Т. 1 : А-К. 926 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
11. Подберезський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук. Харків, 1997. 418 с.
12. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
13. Ткачук О.В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Вип. 14. Кн. 2. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2010. С. 28–36.
14. Федик Є.І. Формування правової культури студентів-юристів: теоретичні та прикладні аспекти (на матеріалах діяльності навчальних закладів з підготовки молодших спеціалістів) : дис. ... канд. юрид. наук. Львів, 1996. 206 с.

SOCIO-LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS PEDAGOGICAL SPECIALTIES: CONCEPT AND STRUCTURE

KARPETS PETRO VASYLOVYCH

applicant for the third level of higher education (PhD)
in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences

Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The significance of the problem of formation and development of socio-legal competence of students of pedagogical specialties is enhanced in connection with the active implementation of the competence approach in the system of educational and professional training, as well as the existing contradictions between the need to train professionals with formed socio-legal competence and insufficient attention to its development, knitting in the theory and practice of higher pedagogical education.*

Purpose – *to carry out a theoretical substantiation of the problem of socio-legal competence of students of pedagogical specialties.*

Methods – *induction, deduction, analysis, synthesis, classification, systematization and generalization of scientific and pedagogical literature data.*

Results. *Socio-legal competence is considered at the personal (presupposes its presence in every person as a representative of society) and professional (presupposes its purposeful formation during the educational and professional training of future specialists in order to solve socio-legal problems in their professional activities) levels, as well as in the broad (as a component of the general life competence of a social subject) and narrow (as a component of the general educational and professional training of a future teacher) meanings. It is shown that the concept of “social and legal competence” naturally includes the categories “social competence” and “legal competence”. The analysis of scientific and pedagogical literature made it possible to interpret the social and legal competence of students of pedagogical specialties as an important and necessary component of their educational and professional training, which allows them to gain experience in using the acquired knowledge of social and legal activities for educational and professional influence on students.*

Originality. *The functions of socio-legal activity of future teachers are highlighted, in particular: protective, coordinating, controlling, preventive, educational, legal educational. The structure of socio-legal competence of students of pedagogical specialties is proposed to be considered in the unity of the following components-components: motivational – includes values, goals and motives of activity of students of pedagogical specialties in the social-legal sphere; cognitive – covers the system of knowledge of students of pedagogical specialties about the legal basis of educational and pedagogical activities and social and legal protection of education seekers; activity – contains a number of professionally significant skills of students, which are revealed during the solution of social and legal problems; reflexive – characterizes the ability to analyze and evaluate the goals, process and results of one's professional activity in the social and legal sphere.*

Conclusion. *The interrelationship of the components of socio-legal competence and the need for purposeful formation of each of its components at all stages of the educational and professional development of students of pedagogical specialties in a higher education institution are emphasized. The prospects for further research are the construction of a model of the formation of socio-legal competence of students of pedagogical specialties in a higher education institution and its experimental verification.*

Key words: *competence, socio-legal competence, structure of socio-legal competence, motivational component, cognitive component, activity component, reflective component, students of pedagogical specialties.*

REFERENCES

1. Horodyskyi, M. I. (1998). *Pedahohichni umovy zabezpechennia zmistu pravovoi osvity maibutnoho vchytelia* [Pedagogical conditions for ensuring the content of the legal education of the future teacher]. [Candidate's thesis, Kharkiv].
2. Doktorovych, M. O. (2007). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi sim'i* [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family] [Candidate's thesis, Kyiv].
3. Zarubinska, I. B. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu* [Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher educational institutions of the economic profile] [Doctor's thesis, Kyiv].
4. Kichuk, Y. V. (2010). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha v umovakh universytet-skoï pedahohichnoi osvity* [Theoretical and methodological principles of the formation of legal competence of the future social pedagogue in the conditions of university pedagogical education] [Doctor's thesis, Odesa].
5. Klochkova, D. M. (2011). *Formuvannia pravovoi kompetentnosti u maibutnykh uchyteliv v protsesi profesiinoï pidhotovky* [Formation of legal competence in future teachers in the process of professional training]. [Extended abstract of Candidate's thesis, Kyiv].
6. Kovchyna, I. M. (2011). *Osnovy sotsialno-pravovoho zakhystu osobystosti* [Basics of social and legal protection of the individual]. NPU im. M.P. Drahomanova.
7. Kovchyna, I. M. (2007). *Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do sotsialno-pravovoi roboty* [Training of social pedagogues for socio-legal work]. NPU im. M.P. Drahomanova.
8. Lisovets, O.V. (2018). *Formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh prat-sivnykiv* [Formation of socio-legal competence of future social workers]. Kyiv, Nizhyn, Lysenko M.M.
9. *Novyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi mowy* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] (2006). In 3 vols. Vol. 1. (V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko, Ed.). AKONIT.
10. Yarmachenko, M. D. (Ed.) (2001). *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Pedahohichna dumka.
11. Podberezskyi, M. K. (1997). *Formuvannia pravovoi kultury studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Podberezskyi M. K. Formation of legal culture of students of higher pedagogical educational institutions]. [Doctor's thesis, Kharkiv].
12. Dubaseniuk, O. A. (Ed.) (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid* [Professional pedagogical education: competency-based approach]. ZhDU im. I. Franka.
13. Tkachuk, O. V. (2010). *Sotsialno-pravova kompetentnist: spivvidnoshennia naukovykh katehorii* [Socio-legal competence: correlation of scientific categories]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* : zb. nauk. pr. (14, 2), 28–36.
14. Fedyk, Y. I. (1996). *Formuvannia pravovoi kultury studentiv-iurystiv: teoretychni ta prykladni aspekty (na materialakh diialnosti navch. zakladiv z pidhotovky molodshykh spetsialistiv)* [Formation of the legal culture of law students: theoretical and applied aspects (based on the materials of educational institutions for the training of junior specialists)]. [Candidate's thesis, Lviv].

УДК 378.147:373.5.011.3-051(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.12>

САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

КОНОНКО ОЛЕНА ЛЕОНТІВНА

докторка психологічних наук, професорка,

завідувачка кафедри дошкільної освіти

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

kononko11@ukr.net

orcid.org/0000-0003-2815-6261

У статті розкрито зміст поняття «самоствалення», з'ясовано його вплив на характер педагогічної взаємодії з дошкільниками. Визначено критерії оцінювання здорової форми самоствалення та його вплив на ефективність професійної діяльності. До критеріїв оцінювання міри сформованості здорової форми самоствалення зараховано довіру до власних можливостей, упевнену самостійну поведінку, здатність до саморегуляції діяльності, адекватну самооцінку. Критеріями оцінювання ступеня ефективності професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти визначено таке: динаміку позитивних змін у поведінці дошкільника, його високі досягнення, креативність педагога, використання сучасних освітніх технологій, задоволеність професійною діяльністю. Розроблено авторську типологію самоствалення, до якої ввійшли такі типи: позитивно-адекватний, позитивно-ситуативний, позитивно-демонстративний, негативно-неадекватний. Ця типологія дала змогу визначити групи студентів з різними типами емоційно-ціннісного ставлення до себе. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗВО, спрямованого на розвиток у студентської молоді ціннісного самоствалення, до яких зараховано такі: 1. Сприяння розвитку в майбутніх педагогів довіри до себе, до своїх можливостей через вправлення в самостійності, упевненості в собі, наполегливості, почуття власної гідності. 2. Вправлення студентської молоді в умінні виробляти адекватну самооцінку шляхом застосування взаємооцінювання, моделювання ситуацій, які потребують аргументації своєї правоти, розвитку рефлексії. 3. Підтримка балансу проявів внутрішнього й зовнішнього життя, активізація самопізнання; наближення змісту освіти до реалій сьогодення. 4. З допомогою педагогічного оцінювання звести емоційно-ціннісне самоствалення до найвищих людських чеснот; використання із цією метою новітніх освітніх технологій.

Ключові слова: самоствалення, емоційно-ціннісне ставлення до себе, саморегуляція, адекватна самооцінка, рефлексія, психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу.

Постанова проблеми. Окремими сторонами самоствалення є самопізнання, самооцінка, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляція, рефлексія. Вони відображають широкий спектр феноменів внутрішнього життя особистості. Проблема розвитку в студентської молоді позитивного емоційно-ціннісного самоствалення значуща як сама по собі, так і з огляду на її вплив на життєвий контекст, на ефективність освітнього процесу, на задоволеність професією. Як зазначають фахівці, позитивне ставлення до себе, довіра до власних можливостей, упевнена поведінка, здатність підтримати й захистити себе в складних ситуаціях, мобілізуватися на долання труднощів і досягати успіху – це ланки одного ланцюга. Висока

самооцінка базується на успішному попередньому досвіді та схваленнях значущих людей; низька самооцінка є похідною від частих програшів, неуспішних результатів, незадоволення авторитетних для студента людей – викладачів та одногрупників. Оптимістичні очікування, конструктивна поведінка, адекватна самооцінка – звичні атрибути успішної молоді людини. Водночас для невпевнених, залежних, конформних студентів вони радше є випадковістю або бажаною стратегією, якої їм належить навчитися. Саме тому одним із важливих завдань закладів вищої освіти (далі – ЗВО) є культивування й розвиток у студентської молоді упевненої самостійної поведінки, продуктивної діяльності, життєдайної самооцінки як запоруки успіху.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема активізації внутрішнього життя студентської молоді залишається однією з актуальних. Самоствавлення – одна з них. У сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі можна зустріти близькі між собою поняття: «самоповага», «самоприйняття», «самоцінність», «емоційно-ціннісне ставлення до себе», «самоствавлення», «самоствердження».

І. Бех розглядає ставлення до себе як компонент самосвідомості й підкреслює важливу роль самооцінки в самовизначенні особистості, в управлінні своєю поведінкою. Дослідник оперує поняттями «адекватне» та «неадекватне ставлення до себе». На його думку, максимально адекватне самоствавлення поєднується з вищим рівнем самооцінки, з моральною самооцінкою, важливою умовою формування якої є усвідомлення особистістю ставлення до себе. Ставлення до себе формується в результаті самопізнання, через ставлення до дійсності й інших людей. Формування ставлення до себе відбувається завдяки спілкуванню з іншими людьми. Як критерій самооцінки І. Бех називає порівняння себе з іншими й підкреслює опосередкованість ставлення до себе зовнішніми оцінками та власними досягненнями [1].

Фахівці зазначають: майбутній педагог повинен мати внутрішню позицію щодо себе як професіонала й особистості зі своїм внутрішнім світом. Поняття професійно-ціннісного самоствавлення можна виразити через поняття позиції по щодо себе в професійній діяльності. Ставлення до різних аспектів свого «Я» (Я-реального, Я-ідеального, Я – в уявленнях референтних інших) є феноменом само ставлення, призводить до професійного й особистісного зростання педагога, його самореалізації та самовдосконалення.

Досліджуючи ціннісне самоствавлення як особистісний феномен, О. Рейпольська зазначає: глобальна самооцінка співвідноситься з поняттям «самоповага» й характеризує загальне ставлення особистості до себе. Під загальною самооцінкою переважно розуміють особливе афективне утворення особистості, яке є результатом інтеграції самосвідо-

мості й емоційно-ціннісного самоствавлення. Ідеться про загальне почуття «за» і «проти» себе як сукупність позитивних і негативних моментів самоствавлення. Автор зауважує: на жаль, більшість вітчизняних досліджень сьогодні присвячено частковій, прив'язаній до конкретної діяльності, самооцінці як чиннику саморегуляції. А це не дає змоги судити про сутність ставлення людини до себе як цілісної категорії [9].

Інтерес до самооцінки існує як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій літературі. На думку К. Роджерса, самооцінка є не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою. Згідно з поглядами У. Джемса, самооцінка може виявлятися задоволенням або незадоволенням собою. Самозадоволення відображає високий рівень самоповаги особистості, невдоволення – низький. Самоповага – важлива умова продуктивної активності особистості, яка реалізує її творчий потенціал. Така позиція передбачає підключення механізмів самозахисту в разі неуспіху, незадоволеності собою, необхідності витримати зовнішню критику.

Базуючись на наведених вище положеннях, можна стверджувати, що педагог із високим рівнем самоповаги продуктивніше за колегу з низьким рівнем самоповаги спілкується з вихованцями, ефективніше організовує освітній процес, домагається суттєвіших освітніх результатів. Отже, існує безпосередній зв'язок між життєдайною самооцінкою, високим рівнем домагань, позитивною самоповагою та ефективністю професійної діяльності педагога.

Перші спроби трактування феномена самоствавлення в зарубіжній психології пов'язані з категорією «глобальна самооцінка» як деякого загального переживання, що інтегрує окремі самооцінки в єдину динамічну сукупність. На думку західних учених, завдяки самопізнанню можна виявити причину та смисл поведінки людини, тоді як самооцінка виражає модус сприймання індивідом себе, власних можливостей, своєї позиції серед інших людей. Більшість фахівців вважають, що саме самооцінка й відображає ставлення людини до себе, самоствавлення існує тому, що знання

про себе не можуть сприйматися людиною байдуже і пробуджують у неї оцінки та емоції. Таким чином, самоствалення – це емоційний компонент установки на себе, афективна складова частина Я-концепції є інтегральною стійкою самооцінкою, яка характеризується різною інтенсивністю залежно від контексту змісту образу «Я» [8].

Як зазначає О. Кононко, у процесі формування глобальної самооцінки відбувається порівняння реального «Я» з ідеальним «Я». У такий спосіб суб'єкт оцінної діяльності відображає інформацію щодо себе з погляду прийнятої в суспільстві системи цінностей, особистісне судження про власну цінність, яке відображає суб'єктивну значущість «Я», оцінку своїх характеристик як таких, що сприяють або гальмують процес самореалізації.

Почуття «за» або «проти» себе характеризується відносною стабільністю, не диференційованістю й мало залежить від актуального сприйняття себе. Автор зазначає: людина з високою самоповагою довіряє собі, уважає, що може подолати свої недоліки, відчувається оптимістично. Людина з низькою самоповагою переживає почуття неповноцінності, характеризується високою чутливістю до зовнішніх впливів, відірваністю від реального життя. Можна говорити, що самоповага є уявленням людини про себе з погляду оцінювання соціальних установок. Таким чином, професійно-ціннісне самоствалення можна виразити через поняття установки як зайнятої педагогом позиції щодо себе в професійній діяльності [6].

О. Камінська виділила основні характеристики самоствалення. До структурних вона зарахувала самоповагу, аутосимпатію, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес, самовпевненість, ставлення інших, самоприйняття, самокерування, самопослідовність, самозвинувачення, самоцікавість, саморозуміння. У зміст автор включила таке: модальність, адекватність самоствалення, ступінь вираженості (повнота) складових елементів, наявність/відсутність суперечливих самохарактеристик. Динамічні характеристики становлять ступінь стабільності й лабільності самоствалення, тобто

здатність особистості корегувати його відповідно до змін, що можуть детермінуватися як зовнішніми впливами, так й онтогенетичним розвитком особистості. Різні варіації характеристик самоствалення, представлених ученою, визначають особливості ставлення особистості до себе [5].

Досліджуючи феномен самоствалення та його вплив на професійну діяльність, провідні фахівці виявили три групи проблем, які потребують розв'язання: проблема професійних умінь, проблема міжособистісних взаємин у педагогічному процесі, інтраіндивідні проблеми (складності в саморегуляції, самовідчуттях, самоорганізації). З огляду на те що педагог усвідомлює себе та своє самоствалення, він змушений взаємопов'язувати себе й професію, особисті й професійні проблеми, особисті завдання й цінності із цінностями та завданнями професійними. Виходячи із цієї думки, поняття професійно-ціннісне самоствалення можна кваліфікувати як позицію, яка визначає комплекс ставлення педагога до різних аспектів свого «Я» в професійній діяльності, у професійному бутті. Позиція є злиттям трьох сфер: пізнання, дії, переживання. Отже, ставлення особистості до себе реалізується в самопізнанні, емоційних переживаннях і діях стосовно самої себе.

В. Горбатих, досліджуючи феномен самоствалення, вихідним положенням дослідження вважає розуміння самоствалення як емоційного компонента самосвідомості, який складається із сукупності емоційних переживань та оцінних суджень особистості, пов'язаних із розумінням нею свого «Я» як активного суб'єкта. У зв'язку з цим автор виділяє три основні підходи до визначення самоствалення: 1) самоствалення як загальна, або глобальна самооцінка; 2) самоствалення як самоповага; 3) самоствалення як емоційно-ціннісне ставлення до себе. О. Горбатих, кваліфікуючи провідну категорію як емоційний компонент самосвідомості, який виникає на основі залучених у раціональні моменти самосвідомості переживань, уважає, що вони є критерієм позитивної або негативної сигнальності форм самоствалень. Поняття «емоційно-ціннісне самоствалення», на його

думку, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого – створює основні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації особистості [4].

У дослідженні В. Бондаря розкрито проблему труднощів, що виникають у процесі самореалізації педагога в професійній діяльності. Автор виділяє три групи проблем, які потребують вирішення: проблеми професійних умінь, проблеми міжособистісних взаємин у педагогічному процесі та складності саморегуляції, співчуття, самоорганізації. Він наголошує: важливо пов'язувати себе й професію, особисті проблеми та професійні, особисті завдання й цінності з професійними. Фахівець визначає професійно-ціннісне самоставлення як позицію, що передбачає комплекс відносин майбутнього педагога до різних аспектів свого «Я» в професійній діяльності. Внутрішню позицію професіонала варто кваліфікувати як об'єктивний показник динаміки професійно-ціннісного самоставлення майбутнього педагога.

До важливих напрямів діяльності ЗВО В. Бондар зараховує таке: підхід, за якого якість педагогічної праці вимірюватиметься не обсягом знань, а вмінням обмінюватися педагогічними думками та здатністю самостійно здобувати знання; погляд на ЗВО як на науково-дослідний центр; забезпечення гармонії теорії й практики; збагачення педагогічного досвіду. Як зазначає фахівець, педагогічний університет повинен мати добротну навчально-методичну базу, високий науковий потенціал, володіти інноваційними педагогічними й інформаційно-комунікаційними технологіями. На думку В. Бондаря, період навчання у ЗВО є важливим етапом розвитку та самореалізації студентської молоді [2].

Самоставлення педагога пов'язане з необхідністю брати до уваги інших учасників педагогічного процесу. Як зазначає В. Васютинський, педагогічна діяльність відбувається в контексті колективної феноменології, яка ґрунтується на утворенні у свідомості індивідуального суб'єкта спілкування суб'єктивної моделі змісту й процесу взаємодії з іншими учасниками, наявність якої може відобра-

жатися у вигляді спільного образу предмета взаємодії, що виникає в інтерперсональному просторі та заповнює його. Діяльність та особистість педагога є продуктом, з одного боку, залученості до процесу інтерсуб'єктивної взаємодії в соціальному просторі, а з іншого – безумовно суб'єктивного, небезстороннього відображення дійсності, що постає перед педагогом у процесі й завдяки інтерсуб'єктивній взаємодії [3].

У професійній діяльності сьогодні все більшого значення набуває творчий підхід педагога до педагогічного процесу та до себе як особистості.

Упровадження в практику особистісно орієнтованої системи освіти, на думку О. Остапчука, актуалізує інноваційність як принцип педагогіки, що забезпечує умови розвитку особистості в педагогічному процесі, реалізацію її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, позитивне самоставлення, свободу саморозвитку. Тому інноваційність розуміється не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування й застосування нового, а насамперед як здатність особистості до оновлення попереднього досвіду, відкритість новому, педагогічну рефлексію. Посилення особистісного підходу в освіті загострює проблему креативності педагогічної дії. Креативність вивільняється за умови послаблення зовнішнього контролю та включення рефлексивного контролю [7].

У процесі педагогічної діяльності вихователь має не лише зберегти позитивне самоставлення, а й виявити емоційно-ціннісне ставлення до дітей. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити такі педагогічні шляхи й засоби виховання ціннісного ставлення до дошкільників у майбутніх педагогів: індивідуалізацію освітнього процесу; реалізацію індивідуального підходу у формуванні особистості в групі; розвиток у майбутніх педагогів педагогічної комунікативної компетентності; суб'єкт-суб'єктивні взаємини в системі взаємин «викладач-студент»; урахування зворотних зв'язків у цій взаємодії; активізацію самостійної роботи студентів; підготовку майбутніх педагогів до неперервного професійного самовдосконалення;

оптимізацію виховних можливостей дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Формулювання мети статті. Мета статті полягала в розкритті змісту поняття «самоствалення»; у визначенні критеріїв і показників оцінювання міри його сформованості в майбутніх фахівців дошкільної сфери; характеристики авторської типології розвитку в студентської молоді емоційно-ціннісного ставлення до себе; обґрунтуванні педагогічних умов оптимізації освітнього процесу у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Дослідження спрямовувалося на вивчення феномена самоствалення, визначення його специфіки й умов оптимізації. Учасниками дослідження були майбутні фахівці дошкільної освіти з м. Прилуки та Ніжин. Кількість учасників становила 96 студентів НДУ ім. М. Гоголя. У ході дослідження проведено індивідуальні спостереження й опитування. Завдяки цьому отримано цікавий матеріал, що характеризував сучасну молодь щодо здатності поважати й цінувати себе.

На початку експерименту визначено критерії, показники й компоненти самоствалення, за якими фіксували його прояви.

У таблиці 1 подано виділені нами критерії та показники кожного.

Фіксуючи в протоколах спостережень міру та модальність прояву майбутніми педагогами показників кожного критерію, ми брали до уваги структурну організацію самоствалення, до якої зарахували такі компоненти:

- *когнітивний компонент* (систему знань та уявлень студентської молоді про самоствалення та його роль у житті);
- *емоційно-ціннісний компонент* (система ціннісних орієнтацій і ставлень досліджуваних);
- *поведінковий компонент* (система вмінь і навичок виявляти самоствалення);
- *рефлексивний компонент* (здатність майбутніх фахівців дошкільної сфери аналізувати, порівнювати та коректувати свої дії).

Спостерігаючи за поведінкою досліджуваних у реальних умовах життя та проводячи опитування, ми отримали різні варіанти поєднання вмінь самовизначатися, виявляти до себе самоповагу, регулювати власні емоції й поведінку, адекватно оцінювати якісно-кількісні характеристики кінцевих результатів діяльності та вкладені в них особистісні

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості в майбутніх педагогів емоційно-ціннісного ставлення до себе

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Самовизначення	Добре орієнтується в довкіллі; виділяє головне та другорядне, безпечно-небезпечно; приймає конструктивні рішення, відповідає за їх результати; керується в поведінці й діяльності моральними нормами та правилами; поводить себе самостійно, діє наполегливо, долає перешкоди на шляху до мети, не спрощує її й не піднімає; завжди доводить розпочате до кінця, досягає успіху; не боїться помилитися, готовий ризикувати.
Повага до себе	Орієнтується у власних чеснотах і вадах; приймає себе з своїми сильними та слабкими сторонами; довіряє власним можливостям та особистісному досвіду; усвідомлює свою значущість для рідних і близьких людей; відстоює власну гідність, не дозволяє себе принижувати й ображати; вибірковий у стосунках, надає пріоритет одним людям, коректно відмовляє в прихильності іншим; визнає право навколишніх на повагу.
Саморегуляція поведінки	Налаштований на ефективну роботу, без зволікань включається у виконання діяльності; усвідомлює мету, упевнено просувається до неї; добирає продуктивні способи дій, відмовляється від неефективних; контролює їх результативність, у разі необхідності вносить корективи, покращує проміжний і кінцевий результати; поводить себе коректно, утримується від негативних емоцій, слів невдоволення, розпачу; може переробити зроблене з власної ініціативи.
Адекватна самооцінка	Об'єктивно оцінює результати дій і вкладені в їх досягнення власні зусилля; обґрунтовує, мотивує самооцінку, чітко пояснює, на чому вона ґрунтується; визначає свої чесноти й вади, проявлені під час виконання завдань різного змісту й складності; бере до уваги як якісно-кількісні характеристики кінцевого результату, так і те, чого вони йому коштують; виявляє самокритичність, може вдатися до гумору; прагне самореалізації.

зусилля. В одних досліджуваних вони виявилися збалансованими, в інших – лише частково або перебували в дисбалансі. Модальність, сила, стабільність прояву показників теж суттєво коливалися.

На базі аналізу отриманих у дослідженні емпіричних даних і спираючись на виділені вище критерії оцінювання та структурні компоненти ціннісного самоставлення, створили авторську типологію досліджуваного явища. Вона включала чотири основні типи самоставлення майбутніх фахівців дошкільної освіти: тип із позитивним самоставленням та адекватною самооцінкою; тип із позитивним самоставленням і завищеною самооцінкою; тип із позитивним самоставленням і ситуативною самооцінкою; тип із негативним самоставленням і заниженою самооцінкою. Схарактеризуємо детальніше прояви свідомості й поведінки представників кожного типу.

Це високо мотивовані студенти, які свідомо обрали педагогічну професію. Вони систематично активно працюють, прагнуть досягти успіху, діють самостійно, цілеспрямовано, завжди доводять розпочате до кінця. Вони добре організують навчальну й дозвілльєву діяльність, задоволені життям і своєю діяльністю, упевнені в собі, характеризуються високим творчим потенціалом. Вони компетентно самовизначаються, поведуться спокійно, виважено, приймають продуктивні рішення, відповідають за їх наслідки. Представники цього типу вирізняються високою самоповагою, знають собі ціну, усвідомлюють свою значущість для рідних і близьких, добре орієнтуються у власних чеснотах і вадах, виявляють самокритичність і почуття гумору. Вони контролюють і регулюють власну діяльність і поведінку, у разі необхідності вносять у них корективи, відмовляються від неефективних. Здатні об'єктивно оцінити себе та продукти своїх дій, вербалізувати оцінне судження. Уміють постояти за себе в суперечці, навести доказові аргументи на свою користь, відстояти власну гідність. Звертають увагу не лише на якість і кількість виконаного, а й на вкладені в нього особистісні зусилля. З довірою ставляться до інших людей, доброзичливі, співчутливі, добре налагоджують ділову й

особистісну взаємодію. Цей тип нараховує 20 % від усієї експериментальної групи майбутніх педагогів.

Тип із позитивним самоставленням і ситуативною самооцінкою. Зараховані до цього типу майбутні педагоги справляють позитивне враження: спокійні, виважені, звичні до міркувань і сумнівів, неквапливі, працелюбні. Вони включаються в роботу поступово, проте частіше за все доводять її до кінця. Початкові дії самостійні, цілеспрямовані, орієнтовані на дотримання моральних норм і правил. Удаються до самодіяльності й окремих проявів креативності, проте зазвичай намагаються не ризикувати. Зіткнення з труднощами продукує звернення за допомогою. Працюють старанно, ретельно, намагаються досягти високих стандартів якості. Під час самовизначення розмірковують над прийняттям доцільних рішень, перевіряють їх правильність в експертів. Орієнтуються у власних чеснотах і вадах, поважають себе, можуть обґрунтувати власні судження. Контролюють і регулюють власну діяльність, уносять у неї необхідні зміни та корективи, утримуються від прояву негативних емоцій, доброзичливі й віддані в стосунках. Оцінка недостатньо визначена, коливається залежно від змісту, складності завдання, настрою. Може бути як адекватною, так і неадекватною, здебільшого заниженою, що свідчить про певний ступінь невпевненості в собі. Задоволені життям і професією, здебільшого відповідальні, добре навчаються, організовані, хоча творчий потенціал невисокий. Таких майбутніх педагогів нараховується 36 %.

Тип із позитивним самоставленням і завищеною самооцінкою. Представники цього типу активні, креативні, орієнтуються на успіх, прагнуть бути в центрі уваги, намагаються в будь-який спосіб «пропіаритися». Це студенти демонстративного типу, яві прагнуть виділитися, посісти лідерські позиції, хоч і не завжди це вдається. Самостійні на початку роботи, проте під час зіткнення з труднощами уповільнюють дії, бояться помилитися, не ризикують, починають нервувати. Можуть звернутися за допомогою або спростити кінцевий результат діяльності, підмінити мету. Вони легко відмовляються від «журавля в

небі» на користь «синиці в руках». Для них головне – домогтися успіху за будь-яку ціну, довести навколишнім свою спроможність, насолодитися перемогою. Самовизначаються поспіхом, багато метушаться, створюючи ілюзію активності, часто приймають непродумані рішення, у разі неуспіху намагаються «перевести стрілки на інших». Краще орієнтуються у власних чеснотах, ніж у вадах, уважають себе винятковими. Самоповага замінюється самовихвалянням. Самоконтроль і саморегуляція розвинені недостатньо, часто ображають і принижують інших, не стримують свої негативні емоції. Оцінка неадекватна, завищена, радше відображає Я-ідеальне (якою вона хоче бути), ніж реальне. Не задоволені життям і професією, звинувачують у своїх невдачах обставини й інших людей. Конфліктні, часто сперечаються, прагнуть бути лідерами, непостійні у взаєминах. Цей тип нараховує 26 % досліджуваних.

Це здебільшого невпевнені в собі, тривожні, боязкі студенти, звичні не стільки досягати успіху, скільки уникати неуспіху. Вони складно адаптуються до нових вимог та умов життя, не довіряють людям, складно налагоджують взаємодію. Намагаються діяти згідно з прийнятими правилами й нормами, дотримуватися мінімально необхідних вимог, виконувати завдання старанно, ретельно. Характеризуються низьким творчим потенціалом, ніколи не ризикують. Самовизначатися їм складно, приймати самостійні рішення майже ніколи не вдається. Вони комбінують знайомий матеріал, діють шляхом спроб і помилок, звертаються за допомогою, намагаючись виконати необхідне. Маючи низький рівень домагань і неадекватну занижену самооцінку, вони не здатні себе поважати, хоча не позбавлені позитивних якостей: доброзичливі, слухняні, з високою виконавською активністю, ретельним ставленням до завдань. Самоконтроль і саморегуляція знаходяться на низькому рівні, рушієм їхньої активності є зовнішні регулятори. Оцінюючи результати своєї діяльності, указують насамперед на недоліки, а не на сильні сторони. Характеризуються високою недовірою до власних можливостей та особистісного

досвіду, комплексом неповноцінності. Цей тип охоплює 18 % майбутніх педагогів.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що лише п'ята частина (20 %) майбутніх фахівців дошкільної освіти вирізняється позитивним самоствавленням та адекватною самооцінкою – ідеальним варіантом для майбутнього педагога. Водночас виявлено, що найбільшу групу (36 %) становлять досліджувані з позитивним самоствавленням і ситуативною, недостатньо визначеною самооцінкою, яка коливається залежно від складності чи змісту завдань або від настрою виконавця. Залежність самооцінки від зовнішніх чинників – недобрый порадак для майбутнього вихователя ЗДО. Понад четверту частину (26 %) становлять досліджувані з позитивним самоствавленням і завищеною самооцінкою, що заважатиме цим студентам у процесі професійної діяльності формулювати об'єктивні оцінки, дезорієнтуватимуть їх, схилитимуть до суб'єктивних суджень. З'ясувалося, що близько п'ятої частини (18 %) експериментальної групи становили студенти з негативним самоствавленням і заниженою самооцінкою, що є характеристиками, які суперечать професії педагога, є для неї невідповідними. Залежна, невпевнена в собі, тривожна особистість виявиться, радше за все, поганим вихователем для дошкільників.

Отже, хоча в дослідженні зафіксовано, що більшість майбутніх фахівців дошкільної освіти характеризуються позитивним самоствавленням (82 %), вони суттєво відрізняються між собою здатністю до об'єктивної самооцінки. Адекватна самооцінка – необхідна умова реального, продуктивного, об'єктивного самоствавлення, мірило її самоповаги й відчуття власної значущості. Студенти із ситуаційною самооцінкою можуть виявитися вразливими в ситуаціях, які вимагатимуть від них певної позиції, чіткої та мотивованої оцінки. Студентській молоді із завищеними самооцінками бракує самокритичності, виваженості, об'єктивності. Указані прояви не сприяють здоровим формам самоствавлення, гальмують процес творчої самореалізації, деформують процес формування зрілої особистості, уповільнюють рух у бік її повноцінної самоактуалізації.

Організація цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку майбутніх фахівців дошкільної сфери передбачає посилення уваги до виховання в них життєдайної самооцінки як ядра здорової форми самоставлення. Із цією метою обґрунтовано педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗВО й використано комплекс інноваційних методів формування здорової форми самоставлення. До основних психолого-педагогічних умов зараховано такі:

1. *Сприяння розвитку в майбутніх педагогів довіри до себе, своїх можливостей через вправлення в самостійності, упевненості в собі, наполегливості, почуття власної гідності.*

2. *Вправлення студентської молоді в умінні виробляти адекватну самооцінку шляхом застосування взаємооцінювання, моделювання ситуацій, які потребують аргументації своєї правоти, розвитку рефлексії.*

3. *Підтримка балансу проявів внутрішнього й зовнішнього життя, активізація самопізнання; наближення змісту освіти до реалій сьогодення.*

4. *З допомогою педагогічної оцінки звести емоційно-ціннісне самоставлення до найвищих людських чеснот; використання із цією метою новітніх освітніх технологій.*

Розроблення сучасних освітніх технологій передбачає, що вони не є самоціллю. Важливішою за технологію має стати готовність і здатність педагогічного колективу ЗВО осучаснювати реальний спосіб буття студентської молоді, орієнтуватися на ціннісний вимір, сприймати майбутніх фахівців як активних суб'єктів власної життєдіяльності. У центрі уваги має бути стан суб'єктивного благополуччя кожного студента, надання молоді права вибору дій, вчинків, поведінки. Завдяки цьому стану організовується, регулюється та забезпечується цілісність життєвого шляху особистості, підтримується баланс між нею й соціумом. Тісний контакт майбутнього педагога зі своїм внутрішнім світом і зовнішньою

реальністю дасть змогу йому повноцінно реалізувати свій потенціал; почуватися активним та автономним суб'єктом власної життєдіяльності, здатним конструктивно на неї впливати; поважати себе та знати собі ціну.

Висновки. У ході вивчення феномена самоставлення розроблено концептуальні засади, які базувалися на сприйнятті студентської молоді активним суб'єктом власної життєдіяльності; проаналізовано основні життєві тенденції, на яких базується життєвий успіх особистості; розроблено авторську авторської типологію. До складу розробленої авторської типології ввійшли такі типи: тип із позитивним самоставленням та адекватною самооцінкою; тип із позитивним самоставленням і завищеною самооцінкою; тип з позитивним самоставленням і ситуативною самооцінкою; тип із негативним самоставленням і заниженою самооцінкою. Характеристики кожного типу впливають на професійну діяльність, позитивно чи негативно позначаються на процесі та результатах педагогічних дій. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗВО, основними з яких визначено такі: сприяння розвитку в майбутніх педагогів довіри до себе, до своїх можливостей через вправлення в самостійності, упевненості в собі, наполегливості, почуття власної гідності; вправлення студентської молоді в умінні виробляти адекватну самооцінку шляхом застосування взаємооцінювання, моделювання ситуацій, які потребують аргументації своєї правоти, розвитку рефлексії; підтримка балансу проявів внутрішнього й зовнішнього життя, активізація самопізнання; наближення змісту освіти до реалій сьогодення; з допомогою педагогічної оцінки звести емоційно-ціннісне самоставлення до найвищих людських чеснот; використання із цією метою новітніх освітніх технологій. Подальший науковий розгляд убачаємо в пошуку ефективних шляхів особистісного та професійного становлення майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
2. Бондар В.І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 1 : Теорія і історія педагогіки. С. 248–259.
3. Васютинський В.О. Інтеракційно-феноменологічний зміст педагогічної діяльності в системі неперервної освіти. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матеріали методологічного семінару АПН України. м. Київ, 16 груд. 2004 р. Київ, 2005. С. 109–114.
4. Горбатих В.В. Самоставлення особистості як емоційний компонент самосвідомості. *Вісник Запорізького нац. університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. № 2 (13). С. 48–52.
5. Камінська О.В. Психологічний аналіз професійно важливих якостей педагога. *Психологічний часопис*. Київ, 2016. № 2 (4). Вип. 4. С. 20–31.
6. Кононко О.Л. Аутопсихологічна компетентність майбутнього вихователя: суть, типологія, стратегія розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 2 (37). С. 10–17.
7. Остапчук О.Є. Розвиток особистості в моделі інноваціоного функціонування освітньої системи. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матеріали методологічного семінару АПН України. м. Київ, 16 груд. 2004 р. Київ, 2005. С. 211–215.
8. Радул І.Г. Теоретичні засади дослідження проблеми самоставлення в психології. *Психологічні умови становлення особистості у сучасному суспільстві* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Кропивницький, 19 бер. 2017 р. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-standovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6209-teoretychni-zasady-doslidzhennia-problemy-samostavlennia-v-psykho> (дата звернення 25.12.2023).
9. Рейпольська О.Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2021. 46 с.

SELF-PERCEPTION OF THE FUTURE TEACHER AND ITS INFLUENCE ON THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

KONONKO OLENA LEONTIIVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education
Mykola Gogol Nizhyn State University

Introduction. *The problem of developing emotional and value self-esteem in future specialists of preschool education remains extremely relevant for several reasons: personality formation in difficult life conditions; the practical absence of research in this direction in domestic psychology and pedagogy; the existence of a pedagogical practice request for diagnostic and technology formation in students of the ability to adequately evaluate themselves, to realize their significance for relatives and close people, to self-determine, to realize their potential, to improve themselves. The article is devoted to the disclosure of the conceptual basis of the study, the definition of the content of the “self-esteem” category, the disclosure of the criteria for assessing the degree of its formation in future teachers, the description of the author’s typology of the development of the phenomenon under study, the justification of the psychological and pedagogical conditions for the formation of emotional and value self-esteem in the studied subjects.*

Methods: *analysis and generalization of data from philosophical, psychological and pedagogical sources on the investigated problem; theoretical modeling for the construction of diagnostic research methods; observations, individual conversations.*

The results. *The most significant author’s contribution to the research includes: creation of conceptual foundations and definition of the content and structure of the category “self-attribution”; characteristics of criteria, indicators and components for determining the degree and features of the development of positive self-attitude among student youth; the development of a diagnostic methodology for the study of the peculiarities of the manifestation of self-attachment; qualitative and quantitative processing of empirical data; creation of author’s typology of the studied phenomenon, which included the following types: type with positive self-attitude and adequate self-esteem; type with positive self-attitude and situational self-evaluation; a type with a positive self-image and overestimated self-esteem; a type with a negative self-image and low self-esteem; characteristics of the influence of consciousness and*

behavior of each type on future professional activity; determination of psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the educational process in higher education, aimed at activating consciousness and healthy activity, which produce the realization of personal potential, self-regulation of actions and behavior; adequate self-esteem, and achievement of life success. This proves the formation of a healthy form of the attitude of the future teacher.

Originality. For the first time: the concept of the study of the process of development of the attitude of future specialists of preschool education, based on the subject paradigm, was developed; the content and structure of the leading category are determined; diagnostic procedures aimed at studying the specifics of the development of the attitude of the subjects are characterized; evaluation criteria and indicators of the degree of formation of students' positive self-attitude are described; an author's typology of the emotional and value attitude of future teachers, who differed among themselves in the nature of self-evaluation, was created; psychological-pedagogical conditions for optimizing the educational process in higher education institutions are determined, aimed at forming a positive self-attitude, adequate self-esteem and self-respect in the subjects.

Conclusions. In the course of studying the phenomenon of self-identification of future preschool education specialists, conceptual principles were developed, which were based on the perception of students as active subjects of their own life activities. The criteria, indicators, and components for determining the degree of development of their attitude itself have been established. The peculiarities of the ability of the subjects to define and formulate their own self-esteem, to rely on it in their behavior and activities were clarified. A typology of self-attitude of student youth was developed, which includes four types: the type with positive self-attitude and adequate self-esteem; type with positive self-attitude and situational self-evaluation; a type with a positive self-image and overestimated self-esteem; type with negative self-image and low self-esteem. According to our data, self-esteem acts as the core of positive self-attitude, determines the type of phenomenon being studied, and significantly affects the content and dynamics of future professional activity. The psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process in higher education institutions are substantiated, which include: 1. Promoting the development of future teachers' confidence in themselves and their abilities through the exercise of independence, self-confidence, perseverance, and a sense of self-worth. 2. Training of student youth in the ability to produce adequate self-assessment by using mutual assessment, modeling situations that require arguments for one's rightness, development of reflection. 3. Maintaining the balance of manifestations of inner and outer life, activation of self-knowledge; approximation of the content of education to the realities of today. 4. With the help of pedagogical assessment, reduce emotional and value self-attitude to the highest human virtues; using the latest educational technologies for this purpose.

Key words: self-esteem, emotional and value attitude towards oneself, self-regulation, adequate self-assessment, reflection, psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process.

REFERENCES

1. Bekh, I. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti* [Personality on the way to spiritual values]. "Bukrek".
2. Bondar, V. I. (2007). Psykholoho-pedahohichni chynnyky formuvannia osobystosti maibutnoho vchytelia u pedahohichnomu VNZ [Psychological and pedagogical factors of personality formation of a future teacher in pedagogical university]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Teoriia i istoriia pedahohiky*. (Vol. 1), 248–259.
3. Vasiutytskyi, V. O. (2005). Interaktsiino-fenomenolohichniy zmist pedahohichnoi diialnosti v systemi neperervnoi osvity [Interactive and Phenomenological Content of Pedagogical Activity in the System of Continuing Education]. *Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku osobystosti v systemi neperervnoi osvity* [Theoretical and methodological problems of personality development in the system of continuous education]: materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, (pp. 109–114).
4. Horbatykh, V. (2010). Samostavleniia osobystosti yak emotsiinyi komponent samosvidomosti [Self-image as an emotional component of self-awareness]. *Visnyk Zaporizkoho nats. un-tu. Pedahohichni nauky*, 2 (13), 48–52.
5. Kaminska, O. (2016). Psykholohichniy analiz profesiino vazhlyvykh yakosti pedahoha [Psychological analysis of professionally important qualities of a teacher]. *Psykholohichniy chasopys*, 2 (4), 20–31.
6. Kononko, O. (2018). Autopsykholohichna kompetentnist maibutnoho vykhovatelya: sut, typolohiia, stratehiia rozvytku [Autopsychological competence of future educator: essence, typology, development strategy]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia "Pedahohichni nauky"*, 2 (37), 10–17.
7. Ostapchuk, O. (2005). Rozvytok osobystosti v modeli innovatsinoho funktsionuvannia osvitnoi systemy [Personal development in the model of innovative functioning of the educational system]. *Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku osobystosti v systemi neperervnoi osvity* [Theoretical and

- methodological problems of personality development in the system of continuous education]: materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy (2004, 16 hrudnia), (pp. 211–215).
8. Radul, I. (2017, 9 bereznia). Teoretychni zasady doslidzhennia problemy samostavlennia v psykholohii [Theoretical foundations of the study of the problem of self-image in psychology]. *Psykhologichni umovy stanovlennia osobystosti u suchasnomu suspilstvi* [Psychological conditions of personality formation in modern society]: *materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Kropyvnytskyi*. <https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykhologichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6209-teoretychni-zasady-doslidzhennia-problemy-samostavlennia-v-psykho>.
 9. Reipolska, O. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho samostavlennia* [Theoretical and methodological bases of formation of value attitude in preschool children]. [Doctor's thesis, Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy].

УДК 378.147:33-051:004.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.13>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОТИДІЇ РИЗИКАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

МАРТИНЕНКО ОЛЕНА ВАЛЕНТИНІВНА

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

Elenamartynenko1975@gmail.com

orcid.org/0000-0002-6953-0259

Стаття присвячена обґрунтуванню умов формування готовності майбутніх економістів, а саме економістів-бухгалтерів, до протидії ризикам у професійній діяльності.

Доведено необхідність формування в здобувачів готовності до протидії ризикам у професійній діяльності, оскільки професійні ризики майбутніх економістів-бухгалтерів існують на будь-якому підприємстві й істотно впливають на його економічну безпеку. Також представлено власне розуміння термінів «професійний ризик економіста-бухгалтера» та «готовність майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності».

На підставі аналізу наявних напрацювань науковців з'ясована сутність поняття «педагогічні умови» й наведено визначення терміна «педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам», яке розуміємо як комплекс взаємопов'язаних чинників, що впливають на організацію освітнього процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

У статті окреслено й обґрунтовано педагогічні умови для ефективного формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності, а саме: формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи ціннісних орієнтацій; удосконалення форм, методів і засобів формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності.

Також зазначено перспективи подальших досліджень, а саме розроблення технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, професійний ризик, формування готовності, протидія ризикам.

Постановка проблеми. Ризики наявні в усіх сферах діяльності й мають певні особливості, пов'язані зі специфікою галузі. Властивість професійного ризику майбутніх економістів-бухгалтерів полягає в тому, що порівняно з іншими ризиками він існує на кожному підприємстві, виникає під час організації та ведення бухгалтерського обліку й пов'язаний із діяльністю облікового персоналу.

Отже, «під професійним ризиком майбутнього економіста-бухгалтера розуміємо ризик, який виникає через неточності в обліковому процесі, викликані наявністю альтернативних принципів бухгалтерського обліку, неконкретністю стандартів бухгалтерського

обліку, а також в результаті його діяльності або бездіяльності, яка провокує ймовірність викривлення бухгалтерської інформації, фальсифікацію звітності, що призводить до збитковості підприємства» [7; 8].

Високий ступінь професійного ризику, який істотно впливає на стан економічної безпеки підприємства, вимагає впровадження певних корективів в освітній процес підготовки фахівців за спеціальністю 071 «Облік і оподаткування». Тому дослідження спрямоване на визначення педагогічних умов, які здатні сформувати в майбутніх економістів готовність до протидії ризикам у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою готовності майбутніх економістів до професійної діяльності займалися Л. Гаврутенко, Р. Горбатюк, О. Кірдан, Р. Кубанов, О. Поплавська. Принципи формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку й самореалізації вивчали Л. Журавська, Н. Маятіна та Е. Остапенко, а готовність майбутніх економістів до професійного спілкування була об'єктом дослідження І. Ярошук. Крім того, науковці досліджували здатність і готовність майбутніх економістів до управлінської (Т. Гармаш) і викладацької (Т. Лисак, Т. Приходько та інші) діяльності.

Питання професійних ризиків бухгалтерів у працях вивчали такі вітчизняні вчені, як І. Вигівська, Т. Королюк, Т. Мулик, Р. Романів та інші.

Як свідчить аналіз наукових джерел, дефініція «умова» трактується різнобічно у філософії, психології та педагогіці. Дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти проводили багато науковців, а саме: А. Гребеник – педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту; Н. Грицак – вивчав поняття «педагогічні умови» в педагогічних студіях; О. Дурманенко – проводила теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі; О. Костенко – обґрунтовувала педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх обліковців із реєстрації бухгалтерських даних засобами ІКТ; О. Сагач – розглядала організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя й багато інших.

На жаль, питання визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності не висвітлювали.

Мета статті – на основі аналізу підходів вітчизняних науковців до визначення поняття «педагогічні умови» виявити й розкрити педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Військова агресія Росії проти України призвела до тяжких наслідків для галузі освіти. Виникли питання з доступності й безпеки освіти. Проте досвід навчання під час пандемії Covid-19 дав змогу швидше адаптуватися до дистанційного формату під час воєнного стану. Але ця форма навчання в умовах сьогодення має певні особливості, серед яких – відсутність рівних умов для всіх учасників освітнього процесу, відсутність якісного інтернету, що негативно впливають на якість освіти. При цьому завдання, які сьогодні висуває суспільство перед освітою, – це підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які мають високий рівень знань, умінь і навичок. Водночас формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності залишається найменш дослідженим процесом у підготовці майбутніх економістів-бухгалтерів.

Готовність є передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності, вона виникає в результаті набуття людиною певного досвіду, на основі засвоєння загальних і професійних знань, удосконалення вже сформованих важливих професійних якостей, тобто готовність не є природженою.

Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності В. Різник визначає «як складне особистісне утворення, ... що є вираженням особистісних рис та професійних якостей» [9, с. 279]; Р. Кубанов – як характеристику, «яка включає набір компетенцій, ... стійких ціннісних орієнтацій, ... сформованих особистісних якостей» [6, с. 68]; І. Галушак – як результат процесу підготовки та як настанову на щось [2, с. 159].

«Під готовністю майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності вважаємо стан особистості, вмотивованої на отримання знань, умінь, навичок, їх вдосконалення та застосування в процесі управління ризиками, а також здатність проводити оцінку та корегування результатів своєї діяльності» [8].

Ефективне формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності можливе лише за наявності відповідних психолого-педагогічних умов. Саме умови є тим середовищем, у якому

формується й реалізується досліджуване явище.

В. Бліхар дефініцію «умова» трактує як «філософську категорію для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ» [12, с. 230].

О. Дурманенко під педагогічними умовами розуміє «обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, з тим зовнішнім навчально-виховним середовищем, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька і виховна діяльність студентів, спрямована на формування в них насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток їх світоглядної культури, професійної компетентності» [5].

Погоджуємося з думкою Н. Грицак, яка, обґрунтовуючи особливості ефективної фахової підготовки майбутнього учителя зарубіжної літератури, зазначає, що «педагогічні умови – це цілеспрямований відбір взаємопов'язаних, динамічних, змінних форм, прийомів, методів, засобів, способів навчальної діяльності, що охоплюють усі аспекти навчально-пізнавальної діяльності та у сукупності покликані об'єктивно забезпечити ефективну фахову підготовку» [3].

О. Сагач на підставі проведеного теоретичного аналізу поняття «педагогічні умови» виокремила декілька поглядів науковців стосовно його трактування, а саме: як «сукупність засобів педагогічного впливу та можливостей педагогічного середовища»; як «конструювання педагогічної системи, у якій педагогічні умови виступають як один з компонентів»; як «планомірну роботу стосовно уточнення закономірностей освітнього процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження» [11].

Погоджуємося з позицією Н. Грицак і беремо за основу виокремлені дослідницею головні положення сутності дефініції «педагогічні умови»: «1) педагогічна умова є складовою усієї педагогічної системи; 2) педагогічні умови – це сукупність усіх можливостей освітнього (методи, засоби, форми, прийоми)

та матеріального (інформаційні, технічні, навчальні) середовища; 3) педагогічні умови – це динамічна система; 4) вибір педагогічних умов визначається специфікою освітньої структури; 5) правильний вибір педагогічної умови забезпечує ефективність функціонування педагогічної системи» [3].

При цьому варто наголосити, що залежно від певної навчальної мети, особливостей здобувачів викладач планує, коригує та змінює педагогічні умови.

У контексті дослідження під терміном «педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам» розуміємо «комплекс взаємопов'язаних чинників, які впливають на організацію педагогічного процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності» [8].

Уважаємо, що для успішного формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності доречно виділити такі педагогічні умови:

- формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи ціннісних орієнтацій;
- удосконалення форм, методів і засобів формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності;
- стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності.

Розглянемо сутність визначених педагогічних умов.

Визначаючи першу педагогічну умову (формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи ціннісних орієнтацій), ми виходили з упевненості, що сумлінне ставлення майбутніх економістів до виконання своїх професійних обов'язків, яке знизить вірогідність виникнення професійного ризику, має покладатися на сформовану в здобувачів спрямованість на їх успішне засвоєння й оволодіння

необхідним обсягом теоретичних знань. Саме завдяки усвідомленим мотивам і розробленій системі ціннісних орієнтацій майбутні економісти підвищують рівень і якість знань, умінь і навичок, що є необхідною умовою становлення професіонала.

Мотивація відіграє істотну роль у будь-якій діяльності, являє собою систему стійких мотивів, які визначають конкретну активну діяльність індивіда. Людина з високим рівнем мотивації заради отримання високих результатів у будь-якій діяльності буде настирливо працювати заради досягнення поставленої мети.

Підтримуємо думку Н. Гуртовенко, що будь-яка особистість розвивається під впливом певних умов, які свого часу виділив А. Гебос. Отже, на формування позитивного мотиву здобувачів до навчання впливають певні чинники, а саме: «усвідомлення кінцевих цілей навчання, ... теоретичної та практичної значущості засвоєваних знань, ... форма викладу навчального матеріалу, ... професійна спрямованість навчальної діяльності, а також вирішення проблемних ситуацій, що можуть виникати в процесі професійної діяльності» [4].

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову, ураховували думку О. Романовського [10], що сукупність стійких мотивів, які активізують особистісний потенціал здобувача, спрямовують його на успішну професійну діяльність. Вираженням спрямованості майбутнього фахівця на успіх є сформованість цінностей, що визначають інтерес та усвідомлення сенсу професії; вираження мотивації досягнення успіху й готовність докладати зусилля для його одержання; задоволеність вибором майбутньої професії.

Друга педагогічна умова (удосконалення форм, методів і засобів формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності) спрямована на впровадження в освітній процес майбутніх економістів електронних освітніх ресурсів, що підвищить якість та інтенсифікацію всіх рівнів освітнього процесу.

Процес інформатизації суспільства сприяє запровадженню в освітню діяльність нових

методів і форм передачі інформації, сучасних технологій.

За рахунок застосування електронних освітніх ресурсів здійснюється інформаційно-процесуальне забезпечення освітнього процесу, забезпечується рівний доступ усіх здобувачів до навчальних і методичних матеріалів незалежно від місця їх знаходження й форми навчання, а також формуються в майбутніх економістів навички самостійного навчання.

З метою формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності пропонуємо в Донбаському державному педагогічному університеті в 3 семестрі впровадити вибірковий електронний курс «Організація праці майбутніх економістів (обліковців) в умовах підвищених ризиків». Розроблений нами курс є достатньою умовою для опанування навчальної дисципліни за допомогою опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу, розміщений на платформі Moodle.

Третя педагогічна умова (стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності) передбачає використання рефлексії як фактору формування професіоналізму майбутнього фахівця.

Рефлексія сприяє професійному й особистісному зростанню майбутніх економістів, оскільки допомагає їм аналізувати, робити висновки, планувати діяльність на майбутнє. Стосовно дослідження рефлексія спрямована на вивчення можливих ризиків у професійній діяльності майбутніх економістів, пошук ефективних способів усунення негативних явищ у діяльності й утілення їх у життя.

У процесі формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності важливим етапом є застосування технологій самооцінки власних досягнень, цінностей, умінь. Така технологія допоможе проаналізувати можливості, у разі потреби підсилити позитивні сторони особистості й зменшити негативні. Погоджуємося з думкою С. Безбородих [1],

що технологія самооцінки власних досягнень є стимулом професійно-особистісного зростання й формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності.

Висновки. Отже, для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності необхідно виконання таких педагогічних умов, як формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи ціннісних орієнтацій; удосконалення форм, методів і засобів формування готов-

ності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності. Саме окреслені умови, на нашу думку, сприятимуть ефективній підготовці майбутніх фахівців до подальшої професійної діяльності.

Подальше дослідження позначеної проблеми вбачаємо в розробленні технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безбородих С.М. Використання рефлексивних технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1 (324). С. 178–183.
2. Галушак І. Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах гірського регіону України. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 17. С. 157–160.
3. Грицак Н.Р. Поняття «педагогічні умови» в сучасних педагогічних студіях. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали науково-практичної конференції (м. Ужгород, 15–16 лютого 2019 року). Херсон : Молодий вчений, 2019. С. 15–18. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/10590/1/%d0%a3%d0%b6%d0%b3%d0%be%d1%80%d0%be%d0%b4.pdf> (дата звернення 09.05.2024).
4. Гуртовенко Н.В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 30. С. 55–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_30_13 (дата звернення 09.05.2024).
5. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7. С. 135–138.
6. Кубанов Р.А. Теоретичний аналіз змісту готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності. *Фізико-математичні основи (ФМО)*. 2018. № 2 (16). С. 67–70.
7. Мартиненко О.В. Генеза поняття професійних ризиків майбутніх економістів у сучасних педагогічних дослідженнях. *Theoretical and practical aspects of the development of science and education* : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 5–8 березня 2024 р. Прага, 2024. С. 167–169. URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2024/03/THEORETICAL-AND-PRACTICAL-ASPECTS-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION.pdf> (дата звернення 08.05.2024).
8. Мартиненко О.В. Технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 33–43. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1\(185\)-33-43](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-33-43).
9. Різник В. Модель формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди* : збірник наукових праць / гол. ред. В.П. Коцур. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Лукашевич О.М., 2013. Вип. 28. Т. 2 : Педагогіка. Психологія. Філософія. С. 277–283.
10. Романовський О.Г., Михайличенко В.С., Грень Л.М. Педагогіка успіху : підручник. Харків : НТУ «ХП», 2011. 368 с.
11. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителя. *Освітні обрії*. 2020. № 1 (50). С. 32–35.
12. Філософія : словник термінів та персоналій / В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE ECONOMISTS TO COUNTERACT RISKS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

MARTYNNENKO OLENA VALENTYNIVNA

applicant for higher education at the third (educational-vocational) level
of Speciality “Educational, Pedagogical Sciences”

State Higher Educational Institution
“Donbas State Pedagogical University”

Introduction. Risk is an integral part of any human activity. The professional risk of economist-accountants can lead to property and financial losses and depends on subjective and objective factors. The high degree of risk in the professional activities of future economists requires the introduction of certain pedagogical conditions into the educational process of training specialists in Specialty 071 “Accounting and Taxation”, which will contribute to the formation of the necessary abilities, knowledge, and skills in the applicants.

The purpose of our research is to outline and substantiate the pedagogical conditions for forming the readiness of future economists, namely economists-accountants, to counter risks in their professional activities.

Methods: theoretical analysis of scientific literature; comparison, specification, and systematization of views on the problem outlined; generalization of the results obtained; development of practical recommendations.

Results. Taking into account the existence of risks in the professional activities of economists-accountants, it is necessary to introduce certain corrections in the process of professional training of future specialists with the aim of forming their readiness for professional activities, in particular, to motivate them to obtain thorough theoretical knowledge and continuous self-development, to develop knowledge, skills, professionally important qualities that will allow future economists to perform their duties at a high level, to form a quasi-professional experience in risk management, to evaluate their own activities in terms of countering risks.

To form the readiness of future economists to counter risks in professional activities effectively, it is necessary to create certain pedagogical conditions, namely: the formation of a responsible attitude of future economists toward professional activities through the development of positive motivation and a system of value orientations; the improvement of forms, methods and means of formation of readiness of future economists to counteract risks in professional activities; the stimulation of reflexive activity of future economists at each stage of the process of formation of readiness to counter risks in professional activities.

Originality. The scientific novelty of the research results lies in the fact that scientists have not paid attention to the definition of pedagogical conditions for the formation of the readiness of future economists to counter risks in their professional activities.

Conclusion. The introduction of the defined pedagogical conditions into the educational process of training specialists in Specialty 071 “Accounting and Taxation” will contribute to the formation of the readiness of future economists to counter risks in their professional activities.

Key words: pedagogical conditions, professional risk, formation of readiness, risk counteraction.

REFERENCES

1. Bezborodykh, S. M. (2019). Vykorystannia refleksyvnykh tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh pedahohiv [Using reflective technologies in the professional training of future teachers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 1 (324), 178–183.
2. Halushchak, I. (2017). Hotovnist maibutnykh ekonomistiv do profesiinnoi diialnosti v umovakh hirsokoho rehionu Ukrainy [Readiness of Future Economists for Professional Activity in the Mountainous Region of Ukraine]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 17, 157–160.
3. Hrytsak, N. R. (2019, 15–16 liutoho). Poniattia “pedahohichni umovy” v suchasnykh pedahohichnykh studiiakh [The concept of “pedagogical conditions” in modern pedagogical studies]. *Problemy reformuvannia pedahohichnoi nauky ta osvity* [Problems of reforming pedagogical science and education]: Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii. (pp. 15–18). Vydavnytstvo “Molodyi vchenyi”. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/bitstream/123456789/10590/1/%d0%a3%d0%b6%d0%b3%d0%be%d1%80%d0%be%d0%b4.pdf>.
4. Hurtovenko, N. V. (2014). Motyvatsiyni komponent – holovna skladova hotovnosti studentiv do profesiinnoi diialnosti [The motivational component is the main component of students’ readiness for professional activity]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Serii: Psykholohiia i pedahohika*, 30, 55–58. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_30_13.

5. Durmanenko, O. (2012). Teoretychnyi analiz poniattia “pedahohichni umovy” v konteksti monitorynhu vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical Analysis of the Concept of “Pedagogical Conditions” in the Context of onitoring Educational Work in a Higher Educational Institution]. *Molod i rynok*. 7, 135–138.
6. Kubanov, R. A. (2018). Teoretychnyi analiz zmistu hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei do profesiinnoi diialnosti [Theoretical Analysis of the Content of Future Economic Specialists’ Readiness for Professional Activity]. *Fizyko-matematychni osnovy (FMO)*. 2 (16), 67–70.
7. Martynenko, O. V. (2024, 5–8 bereznia). Geneza poniattia profesiinykh ryzykiv maibutnikh ekonomistiv u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh [The Genesis of the Concept of Professional Risks of Future Economists in Modern Pedagogical Research]. *Theoretical and practical aspects of the development of science and education : materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (pp. 167–169). Praha. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2024/03/THEORETICAL-AND-PRACTICAL-ASPECTS-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION.pdf>.
8. Martynenko, O. V. (2024). Tekhnolohiia formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do protydiei ryzykam u profesiinii diialnosti zasobamy elektronnykh osvitnikh resursiv [Technology of Forming Future Economists’ Readiness to Counteract Risks in Professional Activity by Means of Electronic Educational Resources]. *Osvita ta pedahohichna nauka*. 1 (185), 33–43. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1\(185\)-33-43](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-33-43)
9. Riznyk, V. (2013). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei do profesiinnoi diialnosti u protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin [Model of Formation of Future Economic Specialists’ Readiness for Professional Activity in the Process of Studying Special Disciplines]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ “Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody” : zbirnyk naukovykh prats*. (V.P. Kotsur Ed.). 28, Vol. 2: Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia, 277–283.
10. Romanovskyi, O. H., Mykhailychenko, V. Ye., & Hren, L. M. (2011). *Pedahohika uspikhu* [Pedagogy of success]. NTU “KhPI”.
11. Sahach, O. (2020). Teoretychnyi analiz poniattia pedahohichni umovy u konteksti profesiinoho zrostannia vchytelia [Theoretical Analysis of the Concept of Pedagogical Conditions in the Context of Teacher Professional Development]. *Osvitni obrii*. 1 (50), 32–35.
12. Blikhar, V. S., Kozlovets, M. A., Horokhova, L. V., Fedorenko, V. V., & Fedorenko, V. O. (2020). *Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalia* [Philosophy: a glossary of terms and personalities]. KVITs.

УДК 378:373.091.12.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.14>

РОЗУМІННЯ СМISЛУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СЕМІОТИЧНИЙ АСПЕКТ

МЕЛЬНИК ЮЛІЯ ЯРОСЛАВІВНА

асистент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
julliannamel@ukr.net
orcid.org/0009-0006-3247-6101

У статті наголошено на важливості інтегрування сучасних досліджень музичної педагогіки, музикознавства в процесі формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва; розкрито міждисциплінарний характер понять «музичний текст», «музичний знак» у різних наукових дискурсах; актуалізовано необхідність формування здатності майбутніх педагогів-музикантів до розпізнавання семантичної типологізації музичних знаків з метою з'ясування прихованих можливостей текстологічного аналізу як інтонаційного смислу; охарактеризовано сутність знаків-ікон, знаків-індексів, знаків-символів у музичних текстах, підкреслено важливість розвитку в студентів здатності до їх розпізнавання й інтерпретації. Виокремлено інноваційні концептуальні положення вітчизняної музичної педагогіки щодо підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема досягнення ним розуміння й інтерпретації сутнісного смислу музичних творів. Здійснено емпіричне дослідження особливостей розпізнавання здобувачами вищої освіти знаків у запропонованих фрагментах музичних творів; з'ясовано, що загалом здатність до розпізнавання знаків у музичних текстах майбутніми педагогами-музикантами є недостатньою, що засвідчує необхідність переосмислення підходів до інтерпретації та розуміння сутнісного смислу знаків у музичному тексті. Респонденти найкраще виокремлюють знаки-індекси, які взаємопов'язані з відтворенням звуконаслідування явищ навколишньої дійсності; певні труднощі викликає розпізнавання знаків-ікон, що відображають музично-виразові інтонації у фрагментах музичних творів; потребує істотного розвитку здатність до розпізнавання знаків-символів, які відповідають жанровим, стильовим, музично-композиційним інтонаціям музичного твору.

Ключові слова: текст музичного твору, музичний знак, знаки-ікони, знаки-індекси, знаки-символи, компетентність.

Постановка проблеми. У процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в закладах вищої освіти постійно відбувається пошук і впровадження інноваційних підходів, розроблення ефективних музично-педагогічних технологій, обґрунтування педагогічних умов становлення майбутнього фахівця. Науково-педагогічні працівники, реалізуючи компетентнісний підхід у підготовці педагогів-музикантів, усе частіше інтегрують в освітньому процесі сучасні дослідження музичної педагогіки, музикознавства, музикології, а останнім часом і музичної герменевтики, семіотики й семасіології.

Осягнення сутнісного смислу музичного твору майбутнім учителем музичного мистецтва передбачає оволодіння низкою як загальних, так і фахових компетентностей,

які комплексно й системно сприятимуть якісно новому рівню професійної діяльності. Педагог-музикант повинен не лише володіти великим багажем теоретичних знань і практичних умінь, а й уміти пояснити школярам те, про що розповідає музика. Для цього йому самому необхідно навчитися розкодувати музичні смисли.

Традиційна освітня модель підготовки фахівця в закладі вищої освіти, базуючись переважно на рецептивно-репродуктивних підходах, не володіє достатніми можливостями формування здатності тлумачення метафоричних смислів музичних текстів. Як наслідок, художнє значення того чи іншого музичного твору переважно заздалегідь визначається позицією самого викладача й демонструється студентам у «готовому»

вигляді. Здатність же до самостійного розуміння залишається при цьому майже зовсім нерозвинutoю.

Досвід засвідчує, що в разі неправильного педагогічного спрямування освітній процес часто зосереджується не на глибинному осягненні музики, а на бездумному, механічному запам'ятовуванні музичного твору. Таким чином, проблема формування в студентів уміння тлумачення цілісного смислу музичного твору є актуальною для повноцінної професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема дослідження розуміння музичного тексту, інтерпретації його смислу має давню історію та міждисциплінарний характер. Різні аспекти тлумачення смислу тексту порушували в працях представників філософської герменевтики (Ч. Бартнік, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, П. Рікер), філософів-структуралістів (Р. Барт, К. Леві-Стросс, Ф. де Соссюр), феноменологів (Е. Гуссерль, К. Ясперс).

Серед наукових розвідок у вітчизняному й зарубіжному дискурсах можемо виокремити дослідження структурно-семантичних властивостей музичного тексту; співвідношення смислу-значення-знака в музиці; форм семантичної інтерпретації й семантичної кодифікації; проблеми «семантичної пам'яті» в характеристиках стилістичних формацій музичного тексту як метаісторичного феномена.

На особливу увагу заслуговує розвиток в Україні так званого «розуміючого» музикознавства. Одним із найбільш фундаментальних досліджень у контексті проблеми музичного смислу є обґрунтування особливостей музичного семіозису О. Козаренком. Теоретичне висвітлення окресленої проблеми знаходимо в працях В. Задерацького, А. Мухи, І. П'яковського й інших.

Серед представників семіотичного підходу особливо вирізняються наукові напрацювання українського вченого С. Шипа. Автор уперше серед вітчизняних досліджень охарактеризував мовно-знакові аспекти осмислення музики як окремих напрямів у музикознавстві. Трактуючи сутність музичного знака, С. Шип розуміє його як «кожний елемент» у складі

мовленнєвого артефакту, а також і «весь артефакт» загалом [9]. Зауважимо, що вітчизняний музикознавець О. Козаренко пояснює знак як будь-який «сегмент звучання або тексту». Це може бути, на думку автора, як окремий твір, так і доробок митця, який вирізняється з-поміж інших і перебуває з ними у «взаємних реляціях», що породжують його семантику» [1]. На думку І. П'яковського, «знак у мистецтві є найменш умовним, оскільки характеризується безпосередньою значимістю конкретно-чуттєвого» [5, с. 182]. Функцію музичного знака може виконувати й музична тема. На підтвердження цієї тези Ю. Созанський зазначає, що «музична тема – це знак, що асоціативно об'єднує предмет або явище екстрамузичної дійсності з його звуковим образом (моделлю) у музичному творі і, таким чином, виконує комунікативну функцію в передачі інформації від композитора до слухача» [8, с. 105–106].

По-новому висвітлено співвіднесення смислу-значення-знака в музиці в працях О. Самойленко. На думку вченої, «історію семантики в музиці ... можна прочитати як своєрідний палімпсест, у якому жоден смисловий запис не вискоблюється до кінця й через одне означуване смислу неминуче проступає інше» [7, с. 100].

У докторській дисертації І. П'ятницької-Позднякової розкрито особливості музичного мовлення в семіозисі художньої культури ХХ століття. Дослідниця, аналізуючи концепцію музичного мовлення як складну семіотичну систему, зазначає, що в ньому «знаходять своє втілення музичні знаки-образи як вираз цілої системи організації звукової матерії». При цьому наголошується на процесі «трансформації узуального (знаково-символічного) в особистісно-індивідуальне (знак-образ), де співіснують домінантні й додаткові смислові рівні» [6, с. 3].

Семантичну розробку інтонаційної теорії здійснили О. Маркова й О. Сокол. У наукових розвідках В. Москаленка окреслено авторське розуміння тексту та його інтерпретації. Ю. Ніколаєвська різнобічно розглядає тлумачення музичної символіки в процесі інтерпретації музичного твору.

Синтез мистецтвознавства й музичної педагогіки простежується в розвідках наукової школи під орудою О. Олексюк. Учена зауважує, що сьогодні в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва спостерігається «техногенність» і неодоленість музикантів; їхній високий технічний рівень і конкурсні регалії не можуть замінити глибоко осмислену, «пережиту» концепцію і проникненість, особистісний тон вираження [4].

У низці емпіричних досліджень із теорії й методики музичного мистецтва (О. Полатайко, О. Піхтар, Н. Мозгальова, І. Гринчук, О. Бурська) виокремлено здебільшого зображально-технологічний аспект розгляду готовності розуміти й вербально інтерпретувати образ. Разом із тим дослідники декларують також доцільність «емоційно-інтелектуального пізнання смислу художнього образу» (О. Полатайко) і «логіко-ейдетичного мислення» (О. Бурська, І. Гринчук, Л. Масол).

З огляду на особистісно-розвивальну парадигму нової концепції загальної мистецької освіти (2004 р.), інтерпретація як методичний прийом уведена, замість традиційного аналізу твору, з метою «залучення учнів до пошуку особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу, художньо-естетичного досвіду» [2, с. 5].

Досліджуючи проблему музичної, музично-виконавської інтерпретації, провідні представники вітчизняної музично-педагогічної думки (Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова й інші) наголошують на необхідності виховання здатності до інтуїтивного вчуття (схоплення) художнього смислу, емоційно-естетичного резонансу з ним завдяки логіко-ейдетичному мисленню, виокремлюючи в ньому ознаки: художньо-образні асоціації; здатність до умовно-адекватних «естетичних перекладів», уміння синтезувати й узагальнювати художню інформацію [3, с. 3].

Заслужують на особливу увагу концептуальні положення вітчизняної музичної педагогіки щодо сучасних тенденцій у розвитку вищої педагогічної освіти, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки

майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Кондрацька, Є. Морєва, Л. Масол, В. Москаленко, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова).

Узагальнюючи сказане на підставі вивчення спектру наукових розвідок у галузі музичної педагогіки й музикознавства у вітчизняному дискурсі, варто зауважити, що дослідження проблем підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва переважно не виходять за межі тлумачення формоутворювальних складників музичного твору. При цьому пояснення музичного тексту часто призводить до редукції його змісту як варіацій відомих сюжетів. Не можемо погодитися, що розуміння тексту може ототожнюватися лише зі знанням його форми, виразових засобів музики чи засвоєнням і відтворенням інформації, закладеної в ньому.

Для нас важливим є розуміння музичного тексту як інтонованого смислу, що часто залишається нереалізованим і непоміченим у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Це може слугувати запорукою грамотного й глибинного проникнення в сутність музичного твору. Такий концептуальний діалог із музичним текстом має свої переваги і стимулюватиме педагога-музиканта до глибинного осмислення як музичного знака, так і тексту загалом. Проблема смислових тлумачень музичних знаків є надзвичайно об'ємною та багатовекторною, адже, як зазначає С. Шип, «під смислом музичного знаку потрібно розуміти не тільки десигнат (значення), але й весь комплекс індивідуально неповторних особистісних психологічних реакцій на знакову форму» [9, с. 124]. У рамках однієї статті дослідити всі компоненти смислоутворювального процесу неможливо, тому ми обмежимося висвітленням лише одного складника – вивчення музичних знаків і їх відповідних значень.

Мета статті – дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до розпізнавання семантичної типологізації музичних знаків, визначення прихованих можливостей текстологічного аналізу як інтонованого смислу та його ролі в процесі вдосконалення фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Здатність розрізняти знаки як носії інтонованого смислу в музичному тексті передбачає спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва виокремити музичні знаки та зрозуміти їх метафоричне значення. Музична тканина тексту може бути дуже різномірною, адже складається з елементів, які мають більшу чи меншу смисловою вагомість, серед яких – фігурації, загальні форми руху, музично-риторичні фігури, демінуції, мелізми.

Емпіричне дослідження здатності майбутніх педагогів-музикантів до розпізнавання семантичної типологізації музичних знаків проводили в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, до нього залучено 30 здобувачів вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)» освітнього ступеня «бакалавр».

У процесі проведення дослідження зроблено спробу з'ясувати здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до розпізнавання семантичної типологізації музичних знаків. Зауважимо, що в сучасному музикознавстві й музичній педагогіці розрізняють знаки-ікони, знаки-індекси та знаки-символи. Зауважимо, що здобувачі вищої освіти повинні вміти виявляти в конкретному музичному фрагменті «смислові згустки» музичного тексту, здійснювати типологію ключових знаків музичного твору, визначати семантичний статус усіх його елементів. Студентам важливо розмежовувати найбільш показові, характерні музичні знаки (ними можуть бути риторичні фігури, стильові фрейми, знаки-ікони тощо) від додаткових елементів тексту, які виконують функцію фону.

З метою діагностики окресленої здатності здобувачів вищої освіти ми використали серію аналітичних завдань, які передбачали прослуховування фрагментів музичних творів і розпізнавання знаків-ікон, знаків-індексів і знаків-символів відповідно до типів музичних інтонацій. Ми виходили з твердження вітчизняних дослідників, що кожна музична інтонація має своєрідне смислове наповнення та значення, серед яких можемо назвати емоційно-виразові, предметно-зображальні, жанрові, стильові, музично-композиційні.

Можемо припустити, що емоційний стан респондента відобразатимуть музично-виразові інтонації, які належать до іконічного типу знаків. Це можуть бути інтонації «зітхання», жалю, смутку, страждання, що утворюються низхідним рухом від сильної долі такту до слабкої. Такими інтервалами, наприклад, можуть бути м.2, м.6, в.6 тощо, які мають значення сумної, слізної, тужливої інтонації.

Знакам-індексам відповідатимуть предметно-зображальні інтонації, які активно використовують композитори, намагаючись відтворити звуконаслідування явищ навколишньої дійсності: спів пташок, крик тварин, звучання дзвону, барабанний бій, шум морського прибою. У текстах музичних творів можна знайти фрагменти зображення руху хмаринок, туманного ранку, заходу сонця.

Усім іншим інтонаціям, серед яких – жанрові, стильові, музично-композиційні, відповідатимуть знаки-символи. До цих знаків, наприклад, можемо зарахувати музично-риторичні фігури (*saltus diriusculus* – жорсткий стрибок, *passus diriusculus* – жорсткий хід, *parthesia*, *poëma*), мотиви-символи («Зі святими упокій», *Dies irae*, *BACH*, *DSCN* тощо).

Респондентам для прослуховування запропоновано 18 фрагментів музичних творів із яскраво вираженими типами музичних знаків. Після прослуховування певного фрагменту студентам у діагностичному листі необхідно було відобразити знаки, найбільш характерні для музичного тексту.

Серед музичних творів, які характеризуються іконічним типом музичних знаків, ми виокремили такі: Ф. Ліст Ноктюрн № 3 «Мрії кохання»; Р. Шуман «Чому?»; Ф. Шопен Мазурка a-moll op. 47; Й. Брамс Інтермеццо b-moll op. 117; М. Лисенко «Елегія» fis-moll; Е. Гріг Мелодія op. 47.

Знаки-індекси, на нашу думку, наявні в музичних творах: Л. Дакен «Зозуля»; О. Мессіан «Спів пташок»; Ж. Массне «Передзвін» op. 10; Р. Шуман «Ельфи»; К. Дебюссі «Феєрверк»; Б. Фільц «Закарпатська новелета» № 5.

Для віднаходження музичних знаків-символів респондентам запропоновано для прослуховування фрагменти творів: Й.С. Бах

Фуга h-moll та cis-moll з I т. ДТК; Й.С. Бах. Органна хоральна прелюдія «Durch Adams Fall ist gans verderbt»; В. Черненко «Прелюд пам'яті М. Леонтовича»; Е. Саті Вальс op. 62; І. Альбеніс Танго op. 165.

Результати дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до розпізнавання семантичної типологізації музичних знаків відображено в таблиці 1.

За результатами діагностики точності визначення респондентами знаків-носіїв музичного смислу в конкретних музичних фрагментах здійснено окремі кількісні та якісні узагальнення:

- здатність до розпізнавання семантичної типології музичних знаків є доволі низькою (усереднений показник становить 38,4 %);
- найвищий ранг серед зазначених музичних знаків займає показник «знаки-індекси» – 42,8 %. Отримані результати можуть бути інтерпретовані з огляду на яскраво виражений характер цих знаків. Однак отримані показники, які ілюструють здатність до роз-

пізнавання знаків-індексів, виявилися досить диференційованими (від 20,0 % до 56,6 %). Здобувачі освіти не відчували особливих труднощів у розпізнаванні названих знаків у тих фрагментах музичних творів, де вони мають характерне вираження (наприклад, фрагменти творів Л. Дакена «Зозуля» й Р. Шумана «Ельфи»). Лише п'ята частина (20 %) респондентів помітила знаки-індекси у творі К. Дебюссі «Феєрверк», що пояснюється, на нашу думку, недостатнім розумінням музичної мови епохи імпресіонізму;

– доволі різноплановою виявилася здатність студентів до розпізнавання знаків-ікон. Якщо усереднений показник становить 41,9 %, то конкретні значення, пов'язані зі сприйманням окремих фрагментів музичних творів, розміщуються в континуумі від 23,3 % (Р. Шуман «Чому?») до 60,0 % (Ф. Шопен Мазурка a-moll op.47);

– не цілком прогнозованими, на нашу думку, виявилися результати щодо розпізнавання знаків-символів. Цей показник зайняв найнижчий

Таблиця 1

Результати дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до розпізнавання знаків-носіїв інтонованого смислу в музичних фрагментах

№ з/п	Назва музичного фрагменту	Знаки-ікони		Знаки-індекси		Знаки-символи	
		Кількість правильних відповідей	%	Кількість правильних відповідей	%	Кількість правильних відповідей	%
1	Л. Дакен «Зозуля»	12	40,0	17	56,6	5	16,6
2	В. Черненко «Прелюд пам'яті М. Леонтовича»	14	46,6	11	36,6	14	46,6
3	Й.С. Бах Фуга cis-moll з I т. ДТК	16	53,3	16	53,3	2	6,6
4	І. Альбеніс «Танго» op. 165	8	26,6	9	30,0	10	33,3
5	О. Мессіан «Спів пташок»	11	36,6	12	40,0	8	26,6
6	Р. Шуман «Ельфи»	12	40,0	15	50,0	9	30,0
7	Ф. Ліст Ноктюрн № 3 «Мрії кохання»	15	50,0	11	36,6	13	43,3
8	К. Дебюссі «Феєрверк»	8	26,6	6	20,0	10	33,3
9	Р. Шуман «Чому?»	7	23,3	14	46,6	9	30,0
10	Ф. Шопен Мазурка a-moll op. 47	18	60,0	13	43,3	8	26,6
11	Й.С. Бах Органна хоральна прелюдія «Durch Adams Fall ist gans verderbt»	9	30,0	16	53,3	4	13,3
12	Й. Брамс Інтермеццо b-moll op. 117	18	60,0	17	56,6	10	33,3
13	Б. Фільц «Закарпатська новелета» № 5	11	36,6	14	46,6	5	16,6
14	М. Лисенко «Елегія» fis-moll	16	53,3	14	46,6	12	40,0
15	Й. С. Бах. Фуга h-moll	9	30,0	13	43,3	8	26,6
16	Е. Саті «Вальс» op. 62	14	46,6	11	36,6	16	53,3
17	Е. Гріг «Мелодія»	17	56,6	18	60,0	12	40,0
18	Ж. Массне «Передзвін» op. 10	11	36,6	14	46,6	9	30,0
	Загалом	226	41,9	231	42,8	164	30,4

ранг і становить 30,4 %. Особливі труднощі викликало розпізнавання музично-риторичних фігур у творах Й.С. Баха. Окремі досліджувані визначили в запропонованих фрагментах жанрові та стилістичні знаки, однак жоден із них не зумів при цьому виокремити символ Христа й фігуру «passus diriusculus».

Висновки. На підставі узагальнення отриманих результатів дослідження можемо стверджувати, що процес формування здатності майбутніх педагогів-музикантів до розпізнавання музичних знаків (знаків-ікон, знаків-індексів і знаків-символів) у тексті музичного твору, розуміння їх співвідношення в тексті музичного твору, домінування того чи іншого музичного знака з погляду характеру наповнення смисловим значенням потребують використання

якісно нової системи методичного інструментарію; творчої діалогічної «співрозмови» майбутнього вчителя з музичним текстом на протипагу репродуктивному відтворенню.

Акцентуємо увагу на необхідності підвищення рівня опанування здобувачами освіти правил музичного мовлення, знань музичного синтаксису (усвідомлення розташування музичного знака у фразі, значення цієї фрази в темі тощо), що сприятиме формуванню здатності до визначення смислової логіки інтонованого руху в музичному тексті.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в окресленні педагогічних умов, які б сприяли вдосконаленню розуміння смислів музичних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козаренко О.В. Українська національна музична мова: генеза та сучасні тенденції розвитку : дис. ... докт. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2001. 398 с.
2. Масол Л.М. Концепція загальної художньої освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2–5.
3. Масол Л.М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. № 2. С. 2–6.
4. Олексюк О.М., Тушева В.В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства і музичної педагогіки : навчальний посібник. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32679/1/O_Oleiksuk_V_Tusheva_MND_2020_IM.pdf (дата звернення 03.04.2024).
5. Пясковський І. Логіка музичного мислення. Київ : Музична Україна, 1987. 182 с.
6. П'ятницька-Позднякова І.С. Музичне мовлення в семіозисі художньої культури України ХХ століття : дис. ... докт. мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2019. 444 с. URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/3353> (дата звернення 10.04.2024).
7. Самойленко О.І. Психологія мистецтва: сучасні музикознавчі проєкції : монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 236 с. URL: <https://musicological-school.com/wp-content/uploads/2023/03/Самойленко-ПСИХОЛОГІЯ-МИСТЕЦТВА-preview-2-1.pdf> (дата звернення 01.04.2024).
8. Созанський Ю. Музична семіотика. Львів : Сполом, 2008. 522 с.
9. Шип С. Музична герменевтика : монографія. Суми : ФОП Цьома С.П., 2023. 144 с.

UNDERSTANDING THE MEANING OF A MUSICAL WORK BY FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART: THE SEMIOTIC ASPECT

MELNYK JULIA YAROSLAVIVNA

Assistant at the Department of Art Disciplines and Methods of Their Teaching
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article highlights the need to transform the traditional educational model of training future music teachers in higher educational institutions, which, based mainly on receptive-reproductive approaches, does not provide sufficient opportunities for students to develop the ability to interpret the metaphorical meanings of musical texts; the need to integrate modern studies of music pedagogy, musicology, music studies, musical hermeneutics, semiotics and semasiology is emphasized.*

Purpose. *Research of the ability of future teachers of musical art to recognize the semantic typology of musical signs, to determine the hidden possibilities of textual analysis as intoned meaning and its role in the process of improving professional training.*

Methods. A series of analytical tasks, which involved listening to fragments of musical works in order to recognize iconic signs, index signs and symbolic signs according to the types of musical intonations; conversation, observation.

Results. The average indicator of the ability of future music teachers to recognize the semantic typology of musical signs is insufficient (38.4 %), in particular: recognition of index signs is 42.8 %, icon signs – 41.9 %, symbol signs – 30.4 %.

Originality. The proposition is justified that the ability of future music teachers to determine the semantic logic of intoned movement in a musical text, the level of their mastery of the rules of musical speech, knowledge of musical syntax (awareness of the location of a musical sign in a phrase, the meaning of this phrase in the theme) illustrates the understanding of the relationship in the text of a musical work of musical signs, the dominance of a certain sign from the point of view of the nature of filling with semantic meaning; understanding of modification, transformation of a musical sign according to the context.

Conclusion. The creative interaction of the future music teacher with the musical text, as opposed to the reproductive reproduction, has advantages and proves the focus on the meaningful interpretation of the musical work and the setting for a dialogical “conversation” with the text. The results of the empirical study prove the need to rethink approaches to interpretation and understanding of the essential meaning of signs in a musical text in the process of professional training.

Key words: text of a musical work, musical sign, signs-icons, signs-indexes, signs-symbols, competence.

REFERENCES

1. Kozarenko, O. (2001). *Ukrainska natsionalna muzychna mova : heneza ta suchasni tendentsii rozvytku* [Ukrainian national musical language: genesis and modern development trends]. [Unpublished doctoral dissertation]. Kyiv : Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy imeni P.I. Chaikovskoho.
2. Masol, L. (2004). Kontsepsiia zahalnoi khudozhnoi osvity [The concept of general artistic education]. *Mystetstvo ta osvita, 1*, 2–5.
3. Masol, L. (2009). *Pidhotovka vchyteliv do polikhudozhnogo vykhovannia uchniv (teoretychni pidkhody y eksperymentalnyi dosvid)* [Preparing teachers for multi-artistic education of students (theoretical approaches and experimental experience)]. *Mystetstvo ta osvita, 2*, 2–6.
4. Oleksiuk, O., & Tusheva, V. (2020). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen u haluzi mystetstvoznavstva i muzychnoi pedahohiky* [Methodology of scientific research in the field of art history and music pedagogy]. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32679/1/O_Oleiksuk_V_Tusheva_MND_2020_IM.pdf.
5. Piaskovskyi, I. (1987). *Lohika muzychnoho myslennia* [The logic of musical thinking]. Muzychna Ukraina.
6. Piatnytska-Pozdniakova, I. (2019). *Muzychne movlennia v semiozysi khudozhnoi kultury Ukrainy XX stolittia* [Musical speech in the semiosis of the artistic culture of 20th century Ukraine]. [Doctor's thesis, Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy imeni P.I. Chaikovskoho]. <https://elib.nakkim.edu.ua/handle/123456789/3353>.
7. Samoilenko, O. (2020). *Psykhologhiia mystetstva: suchasni muzykoznavchi proektsii* [Psychology of art: contemporary musicological projections]. Vydavnychiy dim «Helvetyka». <https://musicological-school.com/wp-content/uploads/2023/03/Самойленко-ПСИХОЛОГІЯ-МИСТЕЦТВА-preview-2-1.pdf>.
8. Sozanskyi, Yu. (2008). *Muzychna semiotyka* [The Semiotics of Music]. Spolom.
9. Shyp, S. (2023). *Muzychna hermenevtyka* [Musical Hermeneutics]. FOP Tsoma S. P.

УДК 378.147:78.088]:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.15>

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

РАСТРУБА ТЕТЯНА ВІТАЛІЇВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
доцент кафедри вокального виконавства
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
rastruba_1510@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2232-1190

У статті схарактеризовано основні аспекти художньо-творчого спілкування, його значення й роль у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Наголошується, що художньо-творче спілкування є ключовим елементом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки воно сприяє розвитку їхніх творчих здібностей, емоційної та естетичної компетентностей, а також умінню виражати власні почуття й думки через музику. Звертається увага на важливість розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок адаптації до змін у сучасному музичному мистецтві, творчого пошуку та самовдосконалення. Підкреслюється, що саме художньо-творче спілкування допомагає розвивати в майбутніх фахівців гнучкість мислення й здатність до інноваційного мислення, а також уміння швидко адаптуватися до різних життєвих ситуацій.

Доведено, що використання художньо-творчих методів спілкування сприяє розвитку креативності, емоційності, творчому самовираженню, взаєморозумінню між учителем та учнем. Крім того, автор підкреслює важливість розвитку в майбутніх вчителів музичного мистецтва емпатії й уміння співпереживати, оскільки це допомагатиме їм краще розуміти та підтримувати своїх учнів у їхньому творчому розвитку. Акцентується увага на тому, що такий підхід сприяє створенню позитивного психологічного клімату в навчальному середовищі, підвищує інтерес учнів до навчального процесу, сприяє їхньому творчому розвитку.

Загалом стаття підкреслює важливість художньо-творчого спілкування в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва й надає рекомендації щодо ефективних методів розвитку цієї компетентності.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, спілкування, комунікація, компетентності, принципи, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Сьогодні, у часи стрімкого розвитку технологій ф збільшення ролі віртуального середовища, питання художньо-творчого спілкування в контексті формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва набуває особливої актуальності. Практичний досвід показує, що не завжди відбувається належне розуміння й урахування важливості художньо-творчої взаємодії в процесі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, що може негативно позначитися на їхній професійній підготовці та в подальшому на педагогічній діяльності. Таким чином, важливим є пошук ефективних методик і підходів до розвитку

художньо-творчого спілкування в майбутніх фахівців, а також визначення його впливу на формування їхніх професійних навичок і забезпечення якісної освіти в музичній сфері.

Недостатнє усвідомлення важливості цього аспекту може призвести до ситуації, коли випускники не будуть готові до творчої педагогічної діяльності, не матимуть необхідних навичок для ефективної комунікації з учнями й колегами в галузі музики. Підкреслимо, що в сучасному суспільстві зростає потреба у використанні інноваційних методів навчання в музичній освіті, що вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва здатність до творчого самовираження та

пошуку нових шляхів у розвитку мистецької діяльності учнів. Тому для успішної професійної діяльності вчителя музики необхідні не лише знання теоретичних основ, а й уміння створювати умови для розвитку художньо-творчої активності учнів, що вимагає належного рівня художньо-творчого спілкування вчителя.

Розв'язання цієї проблеми вимагає уваги до психолого-педагогічних аспектів формування художньо-творчого спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, упродовження в навчальний процес інноваційних методик, спрямованих на розвиток творчих здібностей, а також пошук оптимальних форм інтеграції з колегами та педагогічною спільнотою з метою обміну досвідом і підтримки творчого розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Видатні філософи (К.-О. Апел, М. Бубер, Ю. Габермас, В. Малахов, К. Ясперс та ін.) досліджують різні аспекти спілкування. Соціальні виміри цієї проблеми розглядаються в наукових працях українських і зарубіжних учених (Є. Бистрицький, О. Білокобильський, П. Бурдье, А. Єрмоленко, В. Конецька, Дж. Макінтайр, Г. Почепцов, М. Фуко й ін.); психолого-педагогічні – у роботах засновників психологічної науки (Х. Алдер, К. Роджерс та ін.) і вчених-педагогів (О. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Н. Волкова й ін.). Теоретичні дослідження зосереджують увагу на педагогічному спілкуванні під час професійної мистецької підготовки, що відображено в наукових працях Н. Гуральник, О. Єременко, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Хижної, О. Шевнюк, О. Щербініної, О. Щолокової та ін.

У дослідженні А. Зайцевої [1] розкрито значення художньо-комунікативної культури для вчителя музичного мистецтва, виправдано концепційні передумови створення компонентної структури, розкрито роль художньо-комунікативної культури майбутнього учителя музики в його професійній діяльності відповідно до сучасних вимог діалогово-комунікативної парадигми в мистецькій освіті.

Проте, незважаючи на багатоаспектність і значущість проведених наукових досліджень,

актуальним залишається питання художнього спілкування як мистецької категорії у формуванні професійних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті полягає у вивченні ролі художньо-творчого спілкування як важливого елемента в процесі розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Основу дослідження становлять думки В. Малахова, котрий аналізує етичний вимір людської взаємодії, розглядаючи основні підходи до цієї проблеми у філософській думці як минулих, так і сучасних періодів [4]. У роботі автор запрошує до роздумів і порівнянь етичних аспектів концепцій таких філософів, як Мартін Бубер, Карл Ясперс, Жан-Поль Сартр, Еммануїл Левінас та інші представники філософської спадщини. Нам імпонують думки ученого в тому, що він визначає основні теми, які становлять концептуальний каркас етики спілкування загалом, такі як взаємодія діалогу й екзистенційної комунікації, відкритість до інших і збереження власної ідентичності, розуміння «Іншого» та «Третього» як особливих позицій у міжособистісних взаєминах, значення слів і мовчання, а також принципи справедливості й любові. Разом із тим особливу увагу науковець приділяє морально-етичним аспектам спілкування в сучасному світі.

Категорія «спілкування» в психолого-педагогічній літературі трактується як процес передачі й розуміння інформації, емоцій і думок між особами або групами, що може впливати на їхні міжособистісні взаємини та поведінку [6, с. 264]. Ми ж переконані, що спілкування є важливою передумовою для формування й розвитку як суспільства, так й окремої особистості.

Л. Засєкіна й Т. Пастрик [2] стверджують, що під час спілкування переважно відбувається обмін різноманітними видами активностей, ідей, установок, інтересів, емоцій тощо. Вони розрізняють три основні функції спілкування: передача інформації, регулювання взаємодії та емоційне спілкування. Окрім цього, у їхніх концепціях структури

спілкування виділяються три взаємопов'язані аспекти: *комунікація, взаємодія і сприйняття (перцепція)*.

Перший аспект – комунікативний – полягає в обміні інформацією між учасниками, але важливо зазначити, що це не просто технічний обмін фактами. Тут спілкування включає взаємини між активними учасниками, ураховуючи їхні установки, цілі й мотиви. Кожна сторона має зрозуміти й осмислити інформацію, яка подається, незалежно від її джерела.

Отже, у кожному акті спілкування важливо забезпечити єдність комунікативного процесу та пізнання. Обмін інформацією може впливати на поведінку партнера й змінювати тип відносин між учасниками комунікації. Таким чином, учасники спілкування повинні мати спільне розуміння ситуації, що можливе лише за умови включення комунікації в конкретну систему діяльності.

Другий аспект – взаємодія – це процес спілкування, у якому учасники взаємодіють, впливаючи один на одного, підтримуючи спільну діяльність для досягнення загальних цілей.

Третій – перцептивний – спосіб сприйняття й розуміння інших людей через сприйняття їхніх зовнішніх ознак та інтерпретацію їхніх вчинків згідно з нашими особистими характеристиками. Тут важливо мати взаєморозуміння під час спілкування, де ми «читаємо» та розшифровуємо поведінку й зовнішні дані інших людей.

Узагальнюючи вищенаведене, ми можемо сказати, що наше уявлення про іншу людину сильно залежить від нашої власної усвідомленості про себе. Це означає, що в рамках кожного окремого соціально-психологічного дослідження аналіз сприйняття іншої людини буде мати два аспекти: ідентифікаційний (схожість себе з іншим) та емпатичний (емоційна реакція на проблеми іншої людини); рефлексивний (усвідомленість того, як нас сприймає наш співрозмовник). Особливий інтерес для вирішення проблеми дослідження становить сам процес вивчення індивідами один одного.

Власний практичний і науковий досвід дає нам змогу сформулювати категорію *«педагогічне спілкування» як процес взаємодії між*

учителем та учнем, спрямований на успішність навчання, за якого викладач створює умови для формування характеру й напрямку учіння. Також важливо при цьому враховувати внутрішні, психологічні процеси та механізми спілкування, що впливають на його функціонування в педагогічному процесі. У цьому контексті різновиди педагогічного спілкування відрізняються за способами взаємодії: персональне спілкування вчителя й учня (індивідуальне спілкування), спілкування вчителя з групою учнів або з усіма учнями; спілкування, яке відрізняється емоційною рівновагою або нерівновагою; активний чи пасивний початок спілкування; пряма або непряма участь у ньому. Разом із тим у педагогічному спілкуванні дуже важливе взаєморозуміння та взаємоповага, а також уміння уникнути конфліктів. Є моменти, коли спілкування відбувається на рівні рівноправності між учителем та учнем. Отже, зв'язок з учнями відіграє ключову роль у педагогічному процесі, особливо його комунікативний аспект.

Також варто враховувати, що спілкування є багатофункціональним процесом, який включає психологічні, соціальні й інструментальні функції. Ці три функції дійсно відіграють важливу роль у спілкуванні. Так, психологічна функція відображає вплив спілкування на розвиток особистості; соціальна – стосується впливу спілкування на розвиток суспільства, а інструментальна функція визначає способи взаємодії між людьми та їхнім оточенням.

Специфіка підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює використання більшою мірою індивідуальної форми навчання, яка дає змогу викладачу підлаштувати підхід до кожного здобувача окремо, ураховуючи його потреби, здібності й особистісні особливості [5; 6]. Це створює сприятливу атмосферу для міжособистісної взаємодії, даючи педагогові змогу краще розуміти та підтримувати розвиток студента.

Підкреслимо, що спілкування й фахова підготовка мають тісний зв'язок у багатьох професійних сферах, включаючи й освіту. Тому спілкування між учителем та учнем є важливим елементом підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва, оскільки через спілкування відбувається передача знань, навичок, цінностей і досвіду. Взаємодія між учителем та учнем допомагає створити здорове освітнє середовище, де можливий ефективний обмін інформацією та взаємне розуміння.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3], безумовно, підтверджує, що спілкування й підготовка – взаємопов'язані та взаємозалежні процеси. У педагогічній сфері це особливо важливо, оскільки комунікація вчителя з учнями впливає на якість освіти та сприйняття знань. Таким чином, важливо враховувати це співвідношення під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, приділяти належну увагу спілкуванню та його зв'язку з освітнім процесом.

У дидактиці пропонується декілька загальноприйнятих стадій розвитку спілкування між учителем музичного мистецтва й учнями:

– *установлення контакту* (ця стадія включає зустріч і перше враження, учитель може намагатися познайомитися з учнями, дізнатися про їхні музичні інтереси й уподобання; тут важливо встановити емоційний і психологічний контакт);

– *розуміння потреб* (на цій стадії вчитель музики прагне зрозуміти індивідуальні потреби учнів щодо їхньої музичної освіти й розвитку);

– *спільна робота* (це етап спільної праці вчителя й учнів над музичними завданнями та проектами, сюди можуть належати спільно виконані музичні вправи, обговорення творчих ідей чи спільної підготовки до концерту);

– *фасилітація* (на цій стадії вчитель сприяє співпраці та взаємодії між учнями під час музичної діяльності, сприяє їхньому взаєморозумінню й підтримці);

– *оцінювання та підтримка* (на цьому етапі вчитель надає зворотний зв'язок і підтримку щодо досягнень учнів у музиці й допомагає їм в оцінюванні та розвитку їхнього потенціалу).

Проте ці етапи розвитку спілкування можуть змінюватися залежно від конкретної ситуації та особливостей учнів.

Водночас у процесі наукового дослідження ми виокремлюємо п'ять основних складни-

ків структури педагогічної діяльності, які, на нашу думку, важливі для вчителя музичного мистецтва особливо під час вокально-хорової роботи: *пізнавальний, проєктний, конструктивний, організаційний, комунікативний*. Пізнавальний – включає зусилля, пов'язані з набуттям знань про мету діяльності, шляхи й засоби досягнення цих цілей. Проєктний – включає планування майбутніх дій спільно з учнями. Конструктивний – створює модель для майбутньої діяльності. Організаційний – орієнтований на мовленнєву діяльність (бесіда, розповідь) і належне поведження себе в конкретних ситуаціях. Комунікативний – описує вміння педагога встановлювати педагогічно цілеспрямовану взаємодію з учнем.

Разом із тим у викладанні музики важливо мати глибоке розуміння різних аспектів спілкування, таких як інтелектуальне, емоційне, образне, асоціативне й волюнтаристське мовлення. Ці види спілкування можуть використовуватися для підтримки розвитку різних аспектів особистості учня через музичне навчання. Ідентифікація таких компонентів допоможе краще розуміти важливість спілкування в педагогічній практиці вчителя музики.

Важливу роль у стилі взаємин відіграє управлінська (організаторська) діяльність педагога, що підкреслюють психологи через специфічний зворотний зв'язок між учасниками спілкування. Так, організація уроків, взаємодія з учнями та їхніми батьками, співпраця з колегами – усе це потребує вміння ефективно керувати власною діяльністю, виявляти лідерські якості й налагоджувати взаємодію з іншими.

Зворотний зв'язок між учасниками спілкування, зокрема між учителем та учнями, є важливою частиною взаємодії. Він дає змогу зрозуміти, наскільки ефективно передана інформація та чи досягнуті навчальні цілі, а також допомагає педагогові адаптувати свої методи й підходи залежно від потреб учнів. Управлінська діяльність педагога повинна завжди враховувати не лише одностороннє спілкування, а й відкритий для зворотного зв'язку діалог, у якому кожна сторона може висловлювати свої думки та переживання.

Розглядаючи художньо-творче спілкування як педагогічну проблему в музично-педагогічній діяльності, можемо зауважити, що воно є ключовим аспектом ефективного навчання й розвитку учнів. Художньо-творче спілкування можна розглядати як складну художньо-творчу категорію, що охоплює взаємодію між мистцями в процесі творчості [1, с. 143]. Ця взаємодія є важливою в мистецтві, тому що вона дає учасникам змогу виражати свої ідеї, думки й емоції через творчість і співтворення. Звідси органічний взаємозв'язок між процесом педагогічної комунікації та процесом музично-педагогічного спілкування дійсно вносить творчий елемент у музично-виконавську діяльність. Через взаємодію вчителя й учня в процесі музичного навчання та виконавства виникає можливість для спільного творчого розвитку, обміну ідеями й емоціями. Цей взаємозв'язок стимулює учня до творчості та самовираження через музику, що сприяє розвитку музичних навичок та артистичних здібностей. Таким чином, процес музично-педагогічного спілкування допомагає створювати творчу й виразну музичну діяльність.

Ми переконані, що музично-педагогічна діяльність – мистецтво спілкування. У процесі музичного спілкування виконавці та слухачі спілкуються через мову музики, що породжує особливий чуттєвий емоційний заряд. Музика може передавати різні емоції, створювати атмосферу співчуття, радості, суму й інших почуттів у слухачів. Цей емоційний заряд виникає завдяки вмілому виконанню музикантів, їхньому відчуттю й емоційній виразності, а також спроможності передавати свої почуття через музику. Таким чином, музичне спілкування є важливим елементом музично-педагогічної діяльності, що створює особливий емоційний зв'язок між виконавцями та слухачами.

Дискусійного характеру набуває розуміння науковцями поняття «художня творчість», яка має свою специфіку, оскільки вона вимагає унікального поєднання творця-суб'єкта творчості з його внутрішнім світом, емоціями, думками й інтуїтивними переживаннями. Це відмінно від предметної діяльності, яка ґрунтується на конкретних об'єктах, проце-

сах і механізмах. Філософи та психологи [3] дійсно звертають увагу на принципи відмінності художньої творчості від предметної діяльності. Аналіз їхніх досліджень свідчить, що художня творчість базується на самовираженні, внутрішньому світі, унікальних думках і відчуттях творця, тоді як предметна діяльність спрямована на зовнішні об'єкти, вимірювання й керування конкретними процесами.

Підкреслимо, що психологічний аспект художньо-творчого акту включає розгляд інтелектуального контексту діяльності творця. Інтелектуальні здібності, креативність, уява, когнітивні процеси й рішення проблем – усе це відіграє важливу роль у творчому процесі. Відтак, художня творчість може вимагати високого рівня аналітичної мисленнєвої діяльності, здатності до абстрактного мислення та вміння глибоко розуміти й інтерпретувати різноманітні поняття. Творчість вимагає вибору оптимальних стратегій розв'язання творчих завдань, новаторського мислення та здатності до пошуку нестандартних рішень. Разом із тим у психолого-педагогічній літературі знаходимо наукові пошуки щодо інтелектуальних процесів, пов'язаних із уявленнями, сприйняттям, увагою, пам'яттю, мовними здібностями й іншими аспектами, що впливають на художню творчість і вираження. Таким чином, інтелектуальний контекст діяльності творця суттєво впливає на процес створення художніх творів.

Ця відмінність створює багатогранну багатовимірність досліджень у галузі філософії та психології, а також надихає на подальше вивчення й розуміння художньої творчості.

Ми впевнені, що справжня художня творчість вимагає великого наполегливого внеску власної праці, незважаючи на будь-які обставини. Для таких особистостей творчість стає життєвим стилем, активною та необхідною частиною їхнього існування. Художня творчість – засіб самоперевтілення, максимального розвитку й реалізації власного творчого потенціалу. У сфері культурної діяльності найвищим рівнем творчості є соціальна активність, тобто художня творчість, спрямована на соціальні зміни.

З погляду музично-педагогічної діяльності художню творчість можна трактувати як процес творення музики, що спонукає людину до самовираження, розвитку музичних здібностей і творчої активності. Для педагогів-музикантів художня творчість означає здатність стимулювати учнів до власного музичного вираження й розвитку творчих здібностей через викладання, організацію та ведення музичних занять. Крім того, художня творчість у музично-педагогічній сфері може означати розроблення нових методик навчання, створення музичних композицій для навчальних цілей і поєднання музичних творів з іншими мистецькими формами в музично-виховних заходах.

До спільних ознак як музичного виконавства, так й інших видів художньої творчості людини можна зарахувати такі: *емоційний вираз* (як музика, так й інші види художньої творчості можуть висловлювати емоції та викликати відповідні відчуття в слухачів або глядачів); творчий процес (музичне виконавство, так само як й інші види художньої творчості, вимагає творчого підходу, унікальності й особистої інтерпретації авторських матеріалів); технічні вміння (для успішного музичного виконання, так само як і для інших видів творчості, потрібні технічні навички та вміння працювати з матеріалами інструментів або мистецьких технік); артистичне виконання (як у музиці, так і в інших видів творчості, виконавці висловлюють свою особистість через виконання творів та інтерпретацію матеріалів).

Таким чином, художній творчості, включаючи музичне виконавство, властиві одні й ті самі основні принципи й елементи.

Для художньо-творчого спілкування в навчальній діяльності студентів, особливо в їхній практичній роботі, корисно буде дотримувати такі принципи:

– *взаємоповага* (студенти повинні поважати й визнавати творчий внесок одне одного; кожен має право на власну думку та вираження власної творчості);

– *відкритість до нових ідей* (студенти мають бути відкриті до прийняття нових ідей і поглядів, що допоможе розширити їхні творчі можливості);

– *конструктивна критика* (спільна робота над творчими проєктами передбачає здатність давати та приймати конструктивну критику, це допомагає студентам розвиватися й покращувати свої творчі навички);

– *емпатія* (важливо бути співчутливим до почуттів та інтересів інших учасників спілкування, це сприяє створенню сприятливої атмосфери для творчості).

Дотримання цих принципів сприятиме плідному й ефективному художньо-творчому спілкуванню серед студентів.

З огляду на проблему дослідження, ми хочемо зазначити, що спілкування як ключовий компонент у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва виступає передусім у декількох аспектах: *взаєморозуміння* (спілкування допомагає студентам розвивати навички взаєморозуміння, що є важливим для майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони повинні бути здатні ефективно спілкуватися зі своїми учнями, колегами й батьками); *співпраця* (спілкування в спільних проєктах і колективних виступах розвиває навички співпраці, що є важливим для вчителів, які працюють у колективі та ведуть гуртки або хори); *емоційний інтелект* (спілкування допомагає розвивати емоційний інтелект студентів, що є важливим у їхній майбутній професійній діяльності. Вони мають бути здатними сприймати, розуміти й ефективно взаємодіяти з емоціями своїх учнів); *творчий обмін ідеями* (спілкування створює можливість для творчого обміну ідеями та досвідом, що допомагає студентам розвивати свої творчі здібності й надалі допомагає їм навчати своїх учнів).

Ці аспекти підкреслюють важливість спілкування під час формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому під час підготовки майбутніх фахівців важливо навчити їх високорівневого мистецького спілкування, яке передбачає вміння виразно й інформативно спілкуватися з учнями, колегами та глядачами, використовуючи мову музики й мистецтва. Це включає не лише передачу інформації, а й емоційне зближення з аудиторією та здатність передати власні художні ідеї й почуття.

Звідси уточнимо визначення художньо-творчого спілкування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – *уміння передавати художню інформацію, ідеї та емоції через мистецтво, залучаючи учнів до творчого процесу, розвиваючи їхні творчі здібності й сприяючи розвитку художнього мислення.*

Ще одним важелем у дослідженні є встановлення так званих рівнів спілкування. Установлення рівнів спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва означає аналізування й розуміння способів, якими студенти можуть спілкуватися з учнями, колегами та глядачами на різних рівнях. Це включає вміння адаптувати спілкування до потреб і рівня розвитку аудиторії, використовуючи відповідні мистецькі засоби виразності. Так, на найнижчому рівні спілкування відбувається простий обмін словами, що не має цікавого для співрозмовника й має властивості автоматизму та обмеженості. Це спілкування не потребує осмислення й не має жодної емоційної зарядки, а також не спонукає учасників до активності. На другому рівні обмінюються цікавою інформацією про трактування музичних творів, який також включає емоційно-образну активність учнів. Цей рівень має стимулювальний характер і переважає в груповій співпраці учасників колективу. Також важливо зазначити, що цей рівень може охоплювати не лише зміст музики, а й історичні факти про створення творів, життя та творчість композиторів тощо. Третій рівень – духовний. Це враження від музики, коли виконавці глибоко відчують інтерпретацію авторського оригіналу. Цей рівень виникає в особливі моменти, коли виконавці переживають натхнення, духовне піднесення й катарсис. Його також називають творчо-особистісним.

Отже, художньо-творче спілкування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначається рівнем

взаємодії між учителем та учнями. Зазначені рівні музичного спілкування відображають різні інтеракції між педагогом і здобувачем, і кожен рівень має свої важливі характеристики. У процесі навчання музичного мистецтва вчителі повинні керуватися цими рівнями, стимулювати розвиток інтересу та любові до музики у своїх учнів, а також надихати їх на творче самовираження через музику.

Висновки. Таким чином, ми виявили, що художньо-творче спілкування в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є ключовим компонентом під час формування їхніх фахових компетентностей. Взаємодія вчителів та учнів у творчому процесі сприяє розвитку творчого мислення, виявленню й розвитку індивідуальних здібностей, поглибленню розуміння та відчуття мистецької спадщини й формуванню особистісних якостей. Отже, використання художньо-творчого спілкування в педагогічній практиці сприяє підготовці компетентних учителів музичного мистецтва, здатних до творчого розвитку своїх учнів.

Ми вважаємо, що розуміння закономірностей спілкування є важливим для людей, які працюють у творчих сферах. У зв'язку з цим загальні теорії спілкування є важливими передумовами для дослідження проблеми художньо-творчого спілкування в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для подальшого дослідження ми можемо розширити нашу роботу, зосередившись на конкретних методиках і прийомах спілкування, які сприяють розвитку художньо-творчих навичок у майбутніх учителів музичного мистецтва. Крім того, варто дослідити вплив художньо-творчого спілкування на професійну успішність учителів музичного мистецтва в різних контекстах освіти. Результати таких досліджень можуть бути корисними для розроблення ефективних навчальних програм і підготовки майбутніх педагогів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.
2. Засєкіна Л.В., Пастрик Т.В. Основи психології та міжособове спілкування : навчальний посібник. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 184 с.
3. Зязюн І. Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., доп. і перероб. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
4. Малахов В.А. Етика спілкування : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2006. 400 с.
5. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. *Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки* : колективна монографія / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2011. С. 276–284.
6. Раструба Т.В. Критерії, показники та рівні сформованості здатності хорових диригентів до художньо-творчого спілкування. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький : Централь-ноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 263–268.

ARTISTIC-CREATIVE COMMUNICATION AS A KEY COMPONENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MUSIC TEACHERS

RASTRUBA TETIANA VITALIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Vocal and Choral Skills
Nizhyn Mykola Gogol State University

Introduction. *The main problem of the research on artistic-creative communication as a key component in the formation of professional competencies of future music art teachers is the necessity of a comprehensive approach, finding objective research methods, and taking into account the diversity of this phenomenon.*

Purpose. *The main goal of the research is to clarify the impact of artistic-creative communication on the formation of professional competencies of future music art teachers in order to determine its role and significance in the educational process.*

Methods: *analysis of pedagogical practice and observation of the interaction between future music teachers and their students during creative sessions; surveys and interviews with future music teachers regarding their perception of the role of artistic-creative communication in shaping professional skills; analysis of educational programs and methodological materials aimed at developing artistic-creative communication among future music teachers; utilization of observation methods and analysis of interaction results between teachers and students during music lessons.*

Results. *It has been found that artistic and creative communication plays a crucial role in shaping the professional competencies of future music teachers. In particular, the use of artistic and creative communication methods has been shown to contribute to the development of creativity, emotional expression, creative self-expression, and mutual understanding between the teacher and the student. Additionally, this approach contributes to the creation of a positive psychological climate in the learning environment, increases students' interest in the learning process, and promotes their creative development.*

Originality. *The scientific novelty lies in the development and utilization of new teaching approaches based on artistic and creative communication as the main factor in shaping the professional competencies of future music teachers.*

Conclusion: *prioritize the development of artistic and creative communication skills in the training and education of future music teachers; implement specific teaching approaches that emphasize the use of artistic and creative communication as a fundamental tool for developing students' professional competencies; provide opportunities for future music teachers to engage in practical and hands-on experiences that foster artistic and creative communication skills; offer professional development and training opportunities for current music teachers to enhance their abilities in utilizing artistic and creative communication in their teaching practices; encourage further research and collaboration within the field to continue exploring the impact of artistic and creative communication on the development of professional competencies in music education.*

Key words: *future teachers of musical art, communication, communication, competences, principles, pedagogical activity.*

REFERENCES

1. Zaitseva, A. V. (2017). *Khudozhno-komunikatyvna kultura maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva : teoriia, metodolohiia, metodychni aspekty* [Artistic and communicative culture of the future music teacher: theory, methodology, methodical aspects]. Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova.
2. Zasiakina, L. V., & Pastryk, T. V. (2013). *Osnovy psykhologii ta mizhosobove spilkuvannia* [Basics of psychology and interpersonal communication]. Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky.
3. Ziazium, I. (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skill]. (3rd ed.). SPD Bohdanova A. M.
4. Malakhov, V. A. (2006). *Etyka spilkuvannia* [Ethics of communication]. Lybid.
5. Provorova, Ye. M. (2011). Osoblyvosti muzychno-pedahohichnoi komunikatsii vchytelia ta uchniv na urokakh muzyky [Peculiarities of music-pedagogical communication between teacher and students in music lessons]. *Teoriia ta metodyka mystetskoï osvity: naukova shkola H. M. Padalky: kol. monohrafiia / Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova*, (pp. 276–284).
6. Rastruba, T. V. (2023). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti zdatnosti khorovykh dyryhentiv do khudozhno-tvorchoho spilkuvannia [Criteria, indicators and levels of formation of the ability of choral conductors for artistic and creative communication]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. 209*, 263–268.

УДК 378.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.16>

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ А. ЧЕХА В ПРОЦЕСІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ

СТАРУХ ПАВЛО ВОЛОДИМИРОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
(PhD) зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

starukhpavlo@gmail.com

orcid.org/0009-0009-9720-2410

Актуальність дослідження зумовлена активним рухом літературних процесів під час війни, творчістю сучасних українських письменників, діяльністю яких впливає на свідомість молоді, активізує громадянську позицію та патріотичні переконання в умовах збройної агресії.

У статті акцентується увага на пошук сюжетних ліній у творах А. Чеха, де описані морально-етичні й загальнолюдські якості, психологія взаємин військовослужбовців із цивільним населенням. Публікація підтверджує факт, що сучасна художня література та її представники своєю діяльністю чинять значний вплив на молодь у культурній площині.

Ураховуючи основні сюжетні лінії й побудову творів із національним забарвленням, простежуємо зв'язок автора між національною атрибутикою та письменницькою майстерністю. А. Чех за допомогою слова демонструє цільовій аудиторії власне ставлення до держави й державності загалом. Оскільки читання – це специфічний спосіб сприйняття образу в літературі, пов'язаний із творчістю читача, необхідно з'ясувати сутність процесу, який відбувається під час створення образу в уяві читача. Це своєрідна співтворчість, у ході якої поєднується досвід читача й досвід письменника. Вплив художніх творів на духовний складник індивіда здійснюється в процесі цієї співтворчості. Твори словесного мистецтва звернені безпосередньо до читача, його особистого досвіду, почуттів і думок, непомітно, на основі особистих переживань і роздумів, викликаних художніми образами, підводять до авторської оцінки зображених явищ, до ідеї твору. При цьому й оцінка, й ідея стають немовби особистим надбанням читача. Прозові твори сучасних авторів, таких як А. Чех, є сполучною ланкою у формуванні патріотичних переконань серед молоді. Літературні образи й художні прийоми допомагають посилити педагогічний вплив на молодь.

Ключові слова: художня література, літературний твір, патріотичне виховання, громадянська позиція, патріотичні переконання.

Постановка проблеми. З огляду на стан сучасного суспільства, у якому перебуває українська держава, і розвиток культурного простору на тлі російської агресії, виникає потреба в розширенні й удосконаленні концепції національно-патріотичного виховання молоді. Це дослідження може відбуватися на літературній площині, зумовленій творчістю сучасних українських письменників, а саме А. Чеха.

Роль літератури в національному вихованні полягає в регулюванні моральних цінностей, розвитку духовного складника індивіда.

Національно-патріотичне виховання дітей і молоді – це комплексна, системна й цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, закладів освіти, сім'ї, громадських об'єднань і благодійних

організацій, релігійних організацій та інших інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави [4].

Ціннісна система людини – це складний побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображує в структурі, організації та змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює й зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках [1, с. 17].

На теперішньому етапі розвитку української держави має здійснюватися національне виховання студентської молоді, яка формуватиме українську націю, тому зразки сучасної української літератури є ефективним фактором впливу на свідомість молодшої людини.

Художня література часто є засобом впливу на свідомість, духовні цінності й рівень розумового розвитку, допомагає появі активної життєвої позиції молодшої людини, становленню її як особистості. У творчості А. Чеха простежується національний характер, гротеск, філософія. Зображення у творах образів незалежно від їхнього етнічного та соціального походження, релігії передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед науковців, які досліджували книгу як педагогічний засіб, – В. Алексеєва, К. Бабенко, Д. Джурабаєва, І. Куличева, Л. Терещенко, Г. Савостіна, С. Варнаков, А. Коряка, Д. Здапарова, С. Вінникова, А. Михайленко, Є. Райхліна, С. Курінна й інші. Значний внесок зробили В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Іконнікова, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев та інші. Ключовим компонентом вибору літературних творів, які мають педагогічне навантаження, є змістове наповнення. Це досліджували ще М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Вони вважали, що за допомогою книги людина долучається до культурної спадщини й народних традицій. На сучасному етапі розвитку освіти вимоги до книги розкрито в працях Т. Алієвої, В. Захарченко, Ю. Косенко, Л. Фесенко. Зазначено принципи відбору творів для дітей, які розробили А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик: 1) висока художня майстерність твору; 2) образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; 3) цікавий сюжет; простота й чіткість композиції; 4) доступність; 5) новизна й контрастність змісту; 6) конкретні педагогічні завдання, для розв'язання яких добирається художній компонент. Література своїм функціональним значенням здатна вирішувати проблеми виховного

характеру, сприяти гуманному ставленню до навколишніх, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Використання книги як педагогічного інструменту є дієвим способом у досягненні виховних цілей. Є. Огар водночас розмежовує поняття «книга» та «книжка». У цих термінах розгортаються два різні підходи. «Дитяча книжка» – сукупність аркушів друкованого матеріалу, об'єднаних обкладинкою та призначених для дітей, а у визначенні поняття «книга» акцент ставиться на змісті друкованої продукції. В. Кизилова вважає, що дитяча література – це світ художніх творів про те, що таке і хто така дитина, що таке її мікрокосм, що таке її макрокосм, тобто все, що її оточує [3, с. 124].

Вищезначених вимог до книги дотримано в прозі А. Чеха. З огляду на літературну новизну художніх творів А. Чеха, актуальність подій, які описує автор, постає потреба в подальшому дослідженні тексту з пошуком виховних засад національно-патріотичного виховання.

Мета статті – елементарно-теоретичний аналіз прозових творів Артема Чеха на предмет елементів національно-патріотичного виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Література як засіб виховання пов'язана з активним розвитком особистості. Завдяки засобам художнього слова й виражальним письменницьким прийомам відбувається вплив на свідомість молодшої людини.

Українська література також є потужним носієм ідентичності нації, її генетичного коду, тому в національному самоусвідомленні, самозбереженні й самостверженні її роль незаперечна й важлива. Виховання свідомого українця має базуватися на історичних і культурних знаннях, традиціях, переосмисленні сучасного досвіду на основі загальнолюдських цінностей [6, с. 19]. Згідно з іншими твердженнями, літературну освіту варто розглядати як засіб розвитку емоцій і розумових сил. Головне не сума знань із літератури, а розвинута на її матеріалі здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати, здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя».

Творчий доробок А. Чеха нараховує понад 15 прозових книжок, найвідоміші з яких – «Точка нуль», «Район Д», «Хто ти такий?». Після повномасштабного вторгнення письменник знову стає чинним військовослужбовцем і наголошує на пріоритетних завданнях щодо захисту держави. Таким чином, автор демонструє суспільству свої вольові якості, самовідданість, патріотизм, підтвердження стійкої громадянської позиції та відчуття обов'язку перед країною. Його твори публікувалися англійською, німецькою, польською, чеською мовами. Лауреат літературної премії ім. Джозефа Конрада (2019), Книги року ВВС (2021) та інших нагород [11]. Для ідіостилю автора притаманні такі компоненти: літературний експеримент, автобіографічність, тісний зв'язок із подіями й історичними етапами української держави. Художнє літературне слово сучасного українського письменника спонукає до національної самоідентифікації, прояву активної громадянської позиції та патріотичних переконань. У збірці документальної прози Артема Чеха «Точка нуль» описується десять місяців служби в лавах Збройних сил України у 2015–2016 рр.

Уперше ця книга опублікована у 2017 році (видавництво Vivat), перевидана у 2023 році (видавництво MeridianCzernowitz). Збірка складається з трьох розділів: «Нові сни», «Осінь, зима і знову весна» та «P.S.», містить 64 оповідання про досвід служби в зоні антитерористичної операції (далі – АТО).

«Точка нуль» є збіркою вражень мобілізованого киянина, який занотовує свої спостереження й переживання. Герой усвідомлює, що минуле назавжди залишається позаду, а тепер настає нова реальність для нього, його сім'ї та всіх, хто разом із ним вирушив на навчання, на полігон, а потім у зону АТО. Ця розповідь основана на особистих записках Артема Чеха під час і після військової служби в зоні АТО. Автор не зосереджується на героїчних битвах, а пише про повсякденне життя солдата, уміло передаючи його найреальніші деталі. Мемуари А. Чеха водночас комічні, проте з чітким відображенням реальності.

Збірка розділяє назву – «Точка нуль» – з одним із оповідань, у якому сформульовано

трансформативний сенс твору: «Либонь, це найкращий час для усвідомлення свого життя як життя, а можливої смерті як смерті, для того, щоб відкинути зайве, штучно нагромажене за роки, проведені в темряві. У густій і комфортній темряві, яку створив сам і в яку так повірив. Це точка нуль. Межа, якій передусе безглузда лузга омани й за якою починається звільнення від думок, почуттів, бажань. Це повне занурення в себе, звільнення від залежностей і мирського непотребу. Це постриг у нову істоту, якою я ніколи не став би за інших обставин» [9, с. 81]. Ця літературна ілюстрація демонструє читачам, що художня література виражає ідейні переконання автора, його світогляд і є своєрідним взірцем для інших.

Художні засоби літературних творів відображають зміст літератури та її смислове навантаження. А. Чех майстерно використовує різноманітні виражальні засоби літератури, завдяки чому сюжети творів максимально наближені до дійсності. Форми та прийоми письменницької роботи дають змогу активно впливати на психічні особливості індивідів, їхній внутрішній світ, емоційні переживання. За допомогою принципів сприйняття художнього твору необхідно намагатися донести до молоді ключові засади національно-патріотичного виховання. Пріоритетним завданням є спроба «пов'язати ідейний світ письменника зі своєю особою...» [6, с. 233]. Літературні твори здатні бути джерелом виховання й утворювати нові педагогічні напрями, розгалужувати систему виховання, підлаштовуючи її під реалії сьогодення. Засобами художнього слова варто заохочувати та стимулювати молодих людей до громадянської активності, сумлінного ставлення до виконання своїх обов'язків.

Завдяки засобам художньої літератури, даним про життя письменників виховуються гармонійні й цілісні особистості, формується характер, моральні принципи, життєва позиція, творчі нахили. На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання інтегровано збирало кращі здобутки світової культури, які акумулювалися в народних традиціях і звичаях [7, с. 7]. Важливим складником патріотизму є духовність, тому, у свою

чергу, духовно-моральне виховання є складником патріотичного виховання. Духовність, мораль – це ядро, основа, фундамент людини, людства, будь-якої країни [2]. Внутрішні процеси виховання особистості, формування теоретико-літературних понять і низки вмій у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розвиває нам загальна, вікова й педагогічна психологія.

У ході опрацювання літературної бази виявлено, що частини тексту відображають проблематику статті й мають національний характер. Серед завдань, які ставить перед собою літературна освіта, можна виділити кілька основних ліній.

Роман А. Чеха «Хто ти такий?» демонструє читачам взаємини колишнього військовослужбовця з дитиною, показує, як саме військовий (посттравматичний) синдром діє на психіку. У цьому творі окреслюється різниця поколінь і зображується виховний аспект з боку одного з головних персонажів твору. Образ Фелікса, ветерана афганської війни, є доволі узагальненим. Цей персонаж у цивільному житті намагається пристосовуватися до реалій за допомогою спілкування з дитиною. Це допомагає йому долати посттравматичний синдром і бути повноцінним членом суспільства.

Тимофій, п'ятирічний хлопчик, відчуває на собі педагогічні прийоми Фелікса. Дитина постійно чує від старшого, як йому потрібно себе поводити та приймати правильні рішення. Інколи такі виховні моменти супроводжуються лайкою. Використання емоційно-забарвленої (експресивної) лексики є негативним явищем, але за допомогою цього автор підкреслює образи головних героїв. «Уб'ю, доннерветтер, ричав він. Тимофій вискакував із їхньої кімнати, ніби та була охоплена полум'ям, забігав до своєї, траскав дверима, зачинявся, вмикав на повну магнітофон, з якого лунав то чорний хіп-хоп, то білий хеві-метал, кричав, плакав від безвиході й самотності, потім довго сидів біля телефона, дзвонив до Ольги» [10, с. 265].

Виховання за допомогою літератури поєднується з психологічним складником. Варто всіляко стимулювати й викликати інтерес до літератури, підтримуючи й розвива-

ючи його. Під час вибору методики літератури потрібно використовувати різні методи роботи. Для організації бесіди, у якій ідеться про специфіку художньої літератури, спершу треба подати основний вихідний (базовий) матеріал, а згодом, розкриваючи різноманітні зображувальні засоби художньої літератури, можна широко використовувати активність молоді. Використання цієї методики не завжди активізує діяльність молоді. Тому виникає потреба в більш ефективній методиці. Специфіка художньої літератури є широким явищем, яке стосується багатьох освітніх секторів і національно-патріотичного виховання. Цей тип виховання здатен здійснюватися на літературній площині з умовою використання матеріалів, у яких можна простежити педагогічно-сміслову навантаженість згідно зі змістом художнього твору.

Літературне виховання пробуджує потребу самоосвіти й самовиховання. За допомогою читання як способу патріотичного виховання переосмислюється зміст художніх творів, гострота сюжету й змісту. Беручи до уваги здатність молоді до критичного мислення, креативного підходу до ситуації, можна пропонувати знаходити в художній літературі ключі до вирішення конфліктів і проблемних ситуацій. Внутрішня проблематика творів доволі часто перетинається з педагогічною. Таким чином, у художніх творах простежуються принципи національно-патріотичного виховання.

Літературні образи посилюють національно-патріотичне виховання й активізують сприйняття молоді, її зацікавленість подальшим вивченням. Багате художнє мовлення, яке властиве багатьом письменникам, залучає та спонукає молодь аналізувати зміст твору, його основну ідею. У нашій уяві образи, які створює А. Чех, відображають навколишню дійсність та є прототипами сучасної людини. Вплив образів і їх значення є фундаментальними складниками в межах літературного виховання й несуть велике смислове значення. Така властивість образів пов'язана з асоціативним мисленням. Чимало відомих творів української літератури є відображенням нашої історії, національного колориту, побуту й національної ідеї.

Таблиця 1

Принципи національно-патріотичного виховання у творчості А. Чеха

№ з/п	Назва принципу	Назва джерела
1	Дитиноцентризм	«Тимофій був захищений від підлості й болю, від голоду і страху» [10, с. 24].
2	Природовідповідність	«Залишайся тут, дочитай книжку, домальовуй малюнок, додивляйся мультик, дотримуйся вказівок» [10, с. 26].
3	Культуровідповідність	«Читала книжки, сповідувала принципи здорового соціалізму та культурного збагачення» [8, с. 262].
4	Гуманізм	«Весь мій світ завжди поділявся на позитивних персонажів і негативних» [8, с. 27].
5	Урахування вікових та індивідуальних особливостей	«...Тимофій не міг зрозуміти, ким же насправді є цей чоловік і чи варто орієнтуватися на його поведінку» [10, с. 29].
6	Принцип національної спрямованості	«Націоналізм – у лайт-версії – залишився зі мною дотепер» [8, с. 180].
7	Принцип самоактивності й саморегуляції	«Головною вимогою під час мого виховання було не стати таким, як Дядя Кока» [8, с. 46].
8	Принцип історичної й соціальної пам'яті	«Черкашина... Земля Богдана і Тараса – Напис на величезному борді при в'їзді у Черкаську область. Безцінна спадщина родючих ланів та густих гаїв, колиска козаччини» [8, с. 5].
9	Принцип міжпоколінної наступності	«Він мене надихав, дратував, давав і забирав сили. Це був мій Київ. Моє місто. Моя столиця» [9, с. 55].
10	Принцип політкультурності	«Вони як могли пояснили порядному шведському подружжю, що тут має бути компанія» [8, с. 43].

Асоціативні ряди прози А. Чеха мають чітке національне забарвлення й пов'язані з основними проблемами, з якими стикається суспільство. Художньо-образне мислення та поява асоціацій у молоді зумовлені багатьма факторами, серед яких є переосмислення змісту творів. Письменники здатні скеровувати розумову діяльність читача й концентрувати його увагу на окремих елементах твору. У збірці історій «Район «Д» А. Чеха описано обставини, події та люди, з якими зростає сам автор. У книзі зображено його три вікові періоди: дитинство, отрочество і юність [8, с. 3]. Самокритика в цих оповіданнях реалістично відображає різні етапи життя письменника. Також опис кількох десятків мешканців його будинку насичує тексти цікавими персонажами. Сюжет книги ілюструє своєрідну перебудову української держави, а саме перехід від пізньорадянської до ранньонезалежної України. Велика кількість персонажів і зображення молодих людей із їхніми характерами добре передає атмосферу твору.

Однак ця специфіка не гарантує ефективного впливу на читача та позитивні результати. Кожен літературний твір є індивідуальним засобом тої чи іншої маніпуляції,

сприймається відповідно до вікових чи психологічних особливостей людини. Образи, які створює А. Чех, часто конфліктні, зумовлені різноманітними суб'єктивними явищами. Така специфіка художнього мовлення насичує текст великою кількістю сюжетних ліній, педагогічного відтінку в тому числі.

Отже, прийоми, які використовує А. Чех, допомагають студентській молоді краще розуміти зміст твору, загальну характеристику образів, концентрувати свою увагу на патріотичному компоненті. Так можна переконувати свою цільову аудиторію у важливості читання. Здатність літератури пробуджувати думки, асоціації та почуття залежить від того, як письменник передає й деталізує образи художніх творів. Взаємозв'язок художньої літератури та педагогіки є доволі актуальним і дієвим способом виховання. Завдяки виражальним особливостям слів літературні твори здатні стимулювати й розвивати виховний компонент.

Висновки. Прозові твори А. Чеха та їх різноплановість мають вагоме значення в літературному вихованні, спонукають молодь до розбудови Української держави й чіткої громадянської позиції. Національна символіка в

художніх текстах, передача колориту здатні впливати на широку вікову групу. Обираючи матеріали з виховною метою, варто враховувати нові видання та їх актуальність. Пропаганда культури читання й розширення світогляду читачів позначаються на їхніх поглядах, сприйнятті та громадянській позиції. Педагогічний вплив книги має бути побудований на принципі системності й доповнюватися культурною потребою молоді. Специфічність художньої літератури та її виховне значення в прозі А. Чеха мають характерні особливості. Так, ключовими фундаментальними поняттями є держава, її цілісність і незалежність. У творах простежуються ключові принципи національно-патріотичного виховання. Зацікавленість літературою та використання слова як педагогічного засобу прямо стосуються гармонійного й усебічного розвитку особистості. Дослідивши низку творів А. Чеха, можемо констатувати, що є помітною низка

пріоритетних сюжетних ліній, які потребують подальшого розгляду в літературному дискурсі сьогодення. Така тенденція є необхідною та актуальною, ураховуючи потенційну виховну мету. Правильно організована літературна освіта сприяє поширенню в суспільстві тенденції до культурного й духовного розвитку в умовах збройної агресії. Серед багатьох літературних діячів, творчість яких популярна серед молоді, проза А. Чеха є зібранням великої кількості жанрових особливостей, що перетинаються з концепцією національного виховання. Таким чином, сучасна художня література є дієвим засобом національного виховання.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні програми патріотичного виховання студентської молоді засобами літературної спадщини А. Чеха, розробленні планів-конспектів на уроки української літератури, виховних заходів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Власова Н.Ф. Концептуальні ідеї патріотичного виховання в системі освіти. *Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*. 2012. Вип. 1 (7). С. 8–12.
3. Кірішко Л.М. Патріотичне виховання учнівської молоді в умовах сучасного навчального закладу. *Методичний вісник обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського*. 2010. № 46. 270 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання молоді : Затверджено спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України та Міністерства освіти і науки України від 29 липня 2019 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf> (дата звернення 23.04.2024).
5. Пашенко Д. Патріотичне і національне виховання складові становлення громадянина. *Шлях освіти*. 2002. № 1. С. 9–14.
6. Токмань Г. Методика навчання української і зарубіжної літератури: самостійна робота студента : навчально-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2019. 110 с.
7. Харагірло В.Є. Національне виховання здобувачів освіти на сучасному етапі : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО, 2020. 93 с.
8. Чех А. О. Район «Д». Чернівці : Меридіан Черновіц, 2019. 320 с.
9. Чех А.О. Точка нуль. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2023. 216 с.
10. Чех А.О. Хто ти такий? Чернівці : Меридіан Черновіц, 2021. 304 с.
11. Чех А. Профайл автора. URL: <https://uk.globalvoices.org/author/artem-chekh> (дата звернення: 06.05.2024).

THE USE OF A. CHEKH'S CREATIVITY IN THE PROCESS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN AGGRESSION

STARUKH PAVLO VOLODYMYROVYCH

recipient of the third educational and scientific degree

Doctor of Philosophy

Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. Taking into account the state of modern society in which the Ukrainian state functions and the development of the cultural space against the background of Russian aggression, there is a need to expand and improve the concept of national-patriotic education of youth. This research can take place on the literary plane determined by the work of modern Ukrainian writers, namely A. Chech.

Purpose. Elementary-theoretical analysis of A. Chech's prose works on the subject of elements of national-patriotic education of youth.

Methods: analysis, synthesis, generalization and systematization.

Results. A. Chech's prose works and their versatility are of great importance in literary education and encourage young people to build the Ukrainian state and a clear civic position. National symbols in artistic texts, the transfer of color can influence a wide age group. When choosing materials for educational purposes, it is worth considering new editions and their relevance. Propagation of the culture of reading and expansion of readers' worldview are reflected in their views, perception and civic position. The pedagogical influence of the book should be based on the principle of systematicity and should be supplemented by the cultural needs of young people. The specificity of fiction and its educational value in the prose of A. Chech has characteristic features. Thus, the key fundamental concepts are the state, its integrity and independence.

Originality. The article focuses on the search for plot lines in the works of A. Chech, which describe moral and ethical and universal human qualities, the psychology of the relationship between military personnel and the civilian population. This publication confirms the fact that modern fiction and its representatives exert a significant influence on young people through their activities cultural plane.

Conclusion. Having studied a number of works by A. Chech, a number of priority plot lines are noticeable, which require further consideration in the literary discourse of today. Such a trend is necessary and relevant and it gives the potential educational purpose. Properly organized literary education contributes to the emergence in society of the tendency to cultural and spiritual development in the conditions of armed aggression. Among the many literary figures, whose works are popular among young people A. Chech has his unique place. His prose is a collection of a large number of genre features that intersect with the concept of national education. Thus, modern fiction is an effective instrument of national education.

We see the prospects of further scientific research in the development of a program of patriotic education of student youth using the literary heritage of A. Chech, the development of plans-summaries for the lesson of Ukrainian literature, educational activities, etc.

Key words: fiction, literary work, patriotic upbringing, civic position, patriotic beliefs.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2003). *Vyhovannia osobystosti* [The education of personality]. In 2 vols. Vol. 1 : *Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhonolohichni zasady* [A personally oriented approach: theoretical and technological foundations]. Lybid.
2. Vlasova, N. F. (2012). Kontseptualni idei patriotychnoho vyhovannia v systemi osvity [Conceptual ideas of patriotic education in education system]. *Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoi oblasnoi akademii pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity*. 1 (7), 8–12.
3. Kirishko, L. M. (2010). Patriotychno vykhovannia uchnivskoi molodi v umovah suchasnoho navchalnoho zakladu [Patriotic education of student youth in the conditions of modern educational institution]. *Metodychnyi visnyk oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity imeni Vasylia Sukhomlyn'skoho*. 46, 270.
4. *Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vyhovannia molodi* [The Concept of National and Patriotic Education of Youth]. (2019, July 29) Zatverdzheno spilnym nakazom Ministerstva Ukrainy u spravakh sim'i, molodi ta sportu, Ministerstva oborony Ukrainy, Ministerstva kultury i turyzmu Ukrainy ta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29 lypnia 2019 roku. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>.

5. Pashchenko, D. (2002). Patriotychne i natsionalne vykhovannia – skladovi stanovlennia hromadianyna [Patriotic and national education – components of becoming a citizen]. *Shliakh osvity, 1*, 9–14.
6. Tokman, H. (2019). *Metodyka navchannia ukrainskoi i zarubizhnoi literatury: samostiina robota studenta* [Methods of teaching Ukrainian and foreign literature: independent work of student]. Milenium.
7. Kharahirlo, V. Y. (2020). *Natsionalne vyhovannia zdobuvachiv osvity na suchasnomu etapi* [National education of students at the modern stage]. BINPO.
8. Chekh, A. O. (2019). *Raion “D”* [District “D”]. Merydian Chernovits
9. Chekh, A. O. (2023). *Tochka nul* [Zero Point]. Chernivtsi: Vydavets Pomerantsev Sviatoslav [in Ukrainian].
10. Chekh, A. O. (2021). *Hto ty takyi?* [Who are you?]. Merydian Chernovits.
11. Chekh, A. *Profail avtora* [Author profile]. <https://uk.globalvoices.org/author/artem-chekh> [in Ukrainian].

УДК 378:373.091.12.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.17>

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІДЕАЛІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ВЕРИКІВСЬКОГО

ТАРКІВСЬКА-НАГИНАЛЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
lenatiman@ukr.net
orcid.org/0009-0004-1417-6004

АФАНАСЕНКО АЛЛА МИКОЛАЇВНА

старший викладач,
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
Allaafanasenko1@gmail.com
orcid.org/0009-0000-5107-1544

У статті розглянуто поняття «національні ідеали майбутніх учителів музичного мистецтва» як національні погляди, цінності, знання, уподобання, що скеровують історико-теоретичні дослідження й музично-творчу діяльність здобувачів освіти в царину мистецьких традицій українського народу.

Автори пропонують шляхи формування національних ідеалів майбутніх учителів музичного мистецтва. Відомо, що найпотужніший засіб формування національного ідеалу – музичне мистецтво, яке є однією з найдосконаліших форм опанування й вираження культури цілого етносу.

Формування національних ідеалів майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку авторів статті, можливе завдяки історичному пошуку й теоретичному узагальненню маловідомої інформації; вивченню творчості українських композиторів; дослідженню тої чи іншої епохи, що стосується особистості митців; використанню конкретних музичних творів у курсі підготовки здобувачів вищої освіти.

Запропоновано варіанти практичного засвоєння вокально-симфонічної поеми «Чернець» М. Вериківського на вірші Т. Шевченка з метою формування національного ідеалу майбутніх учителів музичного мистецтва: розучування партій твору на репетиціях із предмета «Оркестровий клас» і концертні виступи, вивчення партій басу в класі вокалу, студіювання творчості композитора під час занять «Історія української та зарубіжної музики», використання інформації попередніх досліджень з вищезгаданих предметів, а також із предмета «Історія України» під час практичних занять дисципліни «Виробнича (педагогічна) практика».

Подано історичні розвідки про постать одного з очільників визвольної боротьби доби Гетьманщини (кін. XVII – поч. XVIII ст.) на Правобережній Україні Семена Палія, мистецтвознавчі розвідки про написання поеми «Чернець» Тарасом Шевченком і її музичного втілення композитором Михайлом Вериківським.

Такі форми й методи роботи, на думку авторів статті, сприятимуть зацікавленню майбутніх учителів музичного мистецтва вітчизняними композиторами, розумінню їхнього педагогічного впливу, переконанню у вагомості, величч, геніальності творчості українських митців.

Ключові слова: національний ідеал, історико-теоретичні дослідження, практична підготовка, учитель музичного мистецтва, творчість Михайла Вериківського.

Постановка проблеми. Становлення особистості відбувається в результаті формування поглядів, переконань, культурних цінностей тощо. Такі погляди, переконання, цінності щодо нації, до якої зараховує себе особистість, становлять національний ідеал.

У Концепції національного виховання студентської молоді зазначається, що «відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, котра формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї».

Національна ідея об'єднує й консолідує суспільство, сприяє виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Національний характер виховання полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи» [6].

Формування національних ідеалів майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язано з відродженням і популяризацією творчості українських композиторів – творців мистецького національного ідеалу. Важливим у цьому процесі є стимулювання студентів до наукових досліджень із вивчення творчості національних композиторів, поетів, мистецьких творів і їх використання в практичній діяльності, популяризації в освітньому процесі на громадському житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Філософські аспекти національного ідеалу відображено у творчості українських письменників І. Франка, Т. Шевченка, Л. Українки, О. Теліги, педагогічні – у працях Г. Сковороди, С. Русової, Г. Ващенко, В. Сухомлинського й ін. Наукове обґрунтування національного ідеалу знаходимо в працях сучасних дослідників: О. Ясь, В. Харагірло, В. Янева, Ю. Липи, В. Липинського й ін.

Але особливого значення набуває проблема формування національного ідеалу в підготовці здобувачів вищої освіти.

Формулювання мети статті. Мета статті – дати визначення поняття «національний ідеал майбутніх учителів музичного мистецтва», представити форми й методи його формування в процесі вивчення творчості Михайла Вериківського.

Виклад основного матеріалу. Ідеал, за визначенням С. Гончаренка, є уявленням про найвищу досконалість, яка як взірць, норма й найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини. Ідеал є вираженням активнотворчого ставлення людини до дійсності й відіграє роль кінцевих цільових орієнтирів [4, с. 139]. Національний виховний ідеал, на

думку педагога, складається із загальнолюдських цінностей і рис духовності, звичаїв певного народу, а виховний ідеал – це мета виховання, образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи учнів. Виховний ідеал як мета виховання визначає систему освіти й виховання, її зміст, методи, форми [4, с. 230].

Кожна історична епоха має або виокремлює певний образ національного ідеалу залежно від певного стану суспільства, історичних подій, що відображені в мистецько-культурних явищах, у тематиці музичних творів та образному наповненні.

І. Франко інтерпретує національний ідеал як дороговказ на шляху нації до самоствердження: «Національний ідеал – це не тимчасовий клич, не мода, не шильд для хизування перед «світом», це велика історична відповідальність перед народом і своїм сумлінням» [11].

В. Смолій та О. Ясь визначають *поняття «українська ідея» як різновид національної ідеї: «сакралізований громадсько-культурний, суспільно-політичний і світоглядний ідеал, сконструйований у візіях, концепціях, поглядах мислителів, інтелектуалів, письменників, митців, політиків, громадсько-культурних і громадсько-релігійних діячів, який де-факто претендує на статус неписаної конвенції національної згоди у певний історичний час і здебільшого побутує у вигляді низки конкуруючих версій чи перехресних проєкцій»* [9, с. 40–41]. Науковці пояснюють уживання поняття «українська ідея» для представлення й осягнення історичної, державно-політичної та культурної ролі українства у світі, окреслення провідних світоглядних орієнтирів, культурних настанов і ціннісних орієнтацій у суспільно-політичному, громадському й культурному житті, екзистенції українського народу/нації в історичному просторі та часі тощо [9].

Виховний ідеал у педагогічній системі Г. Ващенко становлять християнська мораль, яка ставить в основу виховання загальнолюдські вартості (пошук правди й побудова справедливого суспільства, що спирається на закони краси й любові, закон творення добра й боротьби зі злом), та українська духовність, що відображає

національні цінності, які викарбовуються впродовж століть і відбиваються в традиціях українського народу (мистецька творчість, схильність до музики, співу, танців тощо) [1].

С. Русова втілює ідею національного виховання як життєво необхідного фактора становлення людини, яка має ідентифікувати себе в певній національній спільноті: «Щаслива та нація, яка має змогу утворити в своїй державі національну школу для всієї людності; вона сміло може дивитися на своє майбутнє: національна освіта дасть їй змогу посилити свої економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили» [8, с. 85].

На нашу думку, національні ідеали майбутніх учителів музичного мистецтва – це національні погляди, цінності, знання, уподобання, які скеровують історико-теоретичні дослідження й музично-творчу діяльність здобувачів освіти в царину мистецьких традицій українського народу.

Формування національного ідеалу може здійснюватися ефективно засобами музичної мистецтва, яке є носієм естетичних смаків і національних ідей та образів. Фундаментальним носієм музичного мистецтва є народ, композитори й поети, які у творчості несуть зерно історичної, політичної, соціально-побутової інформації. Музика може відображати в людській свідомості цінності минулого задля аналізу сучасного, володіти даром синтезування узагальненого досвіду людства та формувати національні ідеали.

Так, національні ідеали майбутніх учителів музичного мистецтва можуть формуватися завдяки вивченню творчості українських композиторів, пошуку інформації про забутих і маловідомих вітчизняних композиторів, дослідженню культурних епох та історичних постатей. Музичні твори можуть бути використані на практиці – розучування, виконання, популяризація. Головне – це переконання у вагомості, величчі, геніальності творчості українських митців.

Пропонуємо приклад опрацювання вокально-симфонічної поеми «Чернець» М. Вериківського на вірші Т. Шевченка зі здобувачами вищої освіти з метою формування їхніх національних ідеалів.

Спочатку ми запропонували студентам здійснити науково-інформаційні розвідки про історичну постать Семена Гурка, на псевдонім Палій, про історію написання поеми «Чернець» Тарасом Шевченком та історію її музичного втілення композитором Михайлом Вериківським.

Майбутні вчителі музичного мистецтва на основі аналізу літературних джерел з'ясували, що в основі поеми Тараса Шевченка лежить народна легенда про одного з очільників визвольної боротьби доби Гетьманщини (кін. XVII – поч. XVIII ст.) на Правобережній Україні – Семена Палія. Тому надалі їхні наукові пошуки спрямувалися в історичному напрямі.

Образ С. Палія представлений, з одного боку, як історична правда, з іншого – як художній вимисел поета. Історична постать Семена Гурка Палія (1640–1710), державного та військового діяча Українського гетьманату, полковника Фастівського (Білоцерківського) полку, який понад 25 років свого життя присвятив боротьбі проти поневолення, досить неоднозначна, колоритна, визначальна в ході політичних подій, що творили історію української землі. Семен Палій народився в місті Борзни (тепер Чернігівська область), що на Чернігівщині, у міщанській родині, навчався в Київській колегії, служив у Ніжинському полку війська гетьмана Петра Дорошенка [12].

У 1684 р. отримав дозвіл польського короля на формування козацького полку у Фастові й заселення вільних земель на Київщині, де встановлює козацьке самоврядування. Численні спроби польських військ привести козаків до покори (1691, 1693, 1700) зазнали відсічі. С. Палій очолює козацькі повстання, які отримали назву «Друга Хмельниччина», на Київщині, Брацлавщині, Поділлі та Волині проти польського панування й окатоличення, які загалом окреслюють політичні прагнення полковника протягом усієї його національно-політичної діяльності.

Виразною характеристикою політичної діяльності С. Палія, на думку Т. Чухліба, є його листування. Науковець пише про зв'язки С. Палія з польським королем Яном III Собеським (із яким вів активну кореспонденцію), його наступником королем

Августом II Саксонським, московськими царями Іваном і Петром (згодом – тільки Петром I), молдовським господарем К. Дукою, князем М. Радзивілом, великим литовським гетьманом К. Сапегою, белзьким воєводою Адамом Сенявським, мінським воєводою К. Завішею, коронним підкоморієм Ю. Любомирським, овруцьким старостою Ф. Потоцьким, київським католицьким єпископом А. Залуським, московськими воєводами в Києві князями М. Ромодановським і П. Хованським та ін. Із 1693 року при дворі К. Сапєги в литовській столиці Вільно (Вільнюсі) перебував спеціальний представник правобережного полковника. Відомі також листи С. Палія до інших урядовців Речі Посполитої, Московського царства та Кримського ханства [12].

Історики характеризують С. Палія як успішного полководця, який на чолі підрозділу запорозьких козаків 1683 року допоміг європейській коаліції захистити столицю Австрійської імперії – Відень, Парканську, Естергомську та Сеценську фортеці (Угорщина, Словаччина) від військ Османської імперії. Інформація про його військову діяльність тиражувалася в «летючих листках» Австрії, Венеції, Голландії, Німеччини, Польщі, Франції [12].

Особистість С. Палія легендарна: серед українського народу й козацького оточення існували численні перекази та легенди, народні пісні, його називали «козацьким батьком», козаком-характерником.

Дослідження історичних фактів, життєдіяльності полковника Семена Палія й особливо велика кількість фольклорних зразків указують на те, що постать мала вагомий вплив на перебіг історичних подій, його діяльність ґрунтувалася на проукраїнських переконаннях як ватажка українського народу, він становив серйозну конкуренцію гетьману І. Мазепі та був вагомою фігурою суспільно-політичного життя правобережної України [7].

Після історичних досліджень здобувачі вищої освіти розпочали літературні пошуки. Їхнім завданням було з'ясувати передумови написання поеми «Чернець» Т. Шевченком. Студенти звернули увагу на факти біографії Т. Шевченка: навчаючись в Академії мистецтв

у Петербурзі, він цікавиться українською історією та етнографією, вивчає літописи, історичні праці, музейні колекції та сфокусовує увагу на постаті Семена Палія [5].

Перебуваючи в складі Археографічної комісії, Т. Шевченко їздить по Україні (Київщині, Полтавщині, Поділлію), збираючи етнографічні матеріали, історичні документи, замальовує архітектурні й археологічні пам'ятки. Паралельно поет ознайомлюється з віршованою історичною хронікою «Україна» Пантелеймона Куліша, у якій зображена історія України часів Богдана Хмельницького й Семена Палія. Особистість Семена Палія вразила Т. Шевченка, який відвідав Межигірський монастир і дізнався про останні роки життя в ньому видатного полководця. Це й стало поштовхом до написання поеми «Чернець», у якій поєднуються справжні історичні факти з народними легендами про козака.

Обговорюючи зі студентами історичні розвідки, ми припустили, що в схожій до життєво-психологічній ситуації Т. Шевченка перебував відомий український композитор Михайло Вериківський у момент утілення ідеї написання поеми «Чернець». У важкі воєнні роки Другої світової війни композитор, перебуваючи на той час в евакуації, звертається до теми національного героя й обирає поему Т. Шевченка «Чернець» для музичного втілення.

Це викликає зацікавлення студентів особистістю композитора. Михайло Іванович Вериківський (1896–1962) – видатний український композитор, диригент, педагог, музичний і громадський діяч, автор першого українського балету «Пан Каньовський», опери «Наймичка», фундатор української музики в симфонічному, хоровому, оперному, кантатно-ораторіальному, вокальному й інструментальному жанрах.

Здобувачі освіти отримують дослідницькі завдання музичного спрямування: вивчити «Музичну Шевченкіану» М. Вериківського, дослідити життєві обставини створення композитором вокально-симфонічної поеми «Чернець», історію її першого виконання, аналіз музичного твору в мистецтвознавчій літературі.

Перша група студентів доповідає, що в 1919 році М. Вериківський написав фантазію «Гайдамаки» для солістів, хору й фортепіано, згодом створив ораторію «Іван Гус», пізніше – ораторії «Тополя» та «Гайдамаки», у 1936 році – музику до к/ф «Назар Стодоля», хори «Світе ясний» і «Відповідь на «Заповіт» Шевченка» (текст А. Лахуті в перекл. М. Рильського), обробки хорів «Думи мої», «Заповіт», оркеструє хори «Іван Гус» М. Лисенка, «Заповіт» К. Стеценка, оперу «Катерина» М. Аркаса, «Вечорниці» П. Ніщинського (вступ до 2-ї дії вистави «Назар Стодоля»), кілька номерів з опери «Пан Сотник» Г. Козаченка.

Друга група студентів подає таку інформацію. Робота над поемою «Чернець» відбувалася паралельно зі створенням опери «Наймичка» за однойменною поемою Т. Шевченка. Молодша донька М. Вериківського Олена згадує: «Роботу над «Наймичкою» ускладнювало те, що Київський оперний театр евакуювали в Іркутськ. М. Вериківський їздив до Іркутська у відрядження на репетиції. А щоб не гаяти часу, приступив в Уфі до озвучення ще однієї поеми Т. Шевченка «Чернець». Перше публічне виконання симфонічної поеми для баса, хору та симфонічного оркестру «Чернець» відбулося у 1942 році в сімейному колі в їх кімнаті в присутності М. Рильського і П. Тичини» [3].

Третя група доповідає, що прем'єра відбулася в концерті Шевченківської сесії АН Української РСР у 1943 році, диригував «Ченцем» сам композитор. Виконавцями в різні часи були славетний (як ще його називають біографи «диво-бас» української опери) Іван Паторжинський, український оперний співак, народний артист України, професор Київської консерваторії, бас Михайло Роменський, оперний співак (бас-баритон), соліст Національного академічного театру опери та балету України імені Т.Г. Шевченка Тарас Штонда, найбільшим популяризатором шевченкового слова й музики українських композиторів за кордоном (як ще його називали «Лицар української музи») був бас Йосип Гошуляк (Канада).

Четверта група молодих дослідників звернулася до статті ««Чернець» Тараса Шевченка й особливостей його прочитання Михайлом

Вериківським в однойменній вокально-симфонічній поемі» В. Тишкова. Тут науковець зазначає: «... посилюючи аналогії Шевченкового тексту з українськими думами, композитор використовує домінування сольного голосу (басу) і Шевченкового Слова у музичному творі. Проте, слідуючи за змінами образно-емоційних структур поетичного першоджерела, композитор по-новому розставляє драматургічні орієнтири. Його музичне прочитання увиразнює безперервний процес народження ідеального образу України». Актуально звучали цитати В. Тишкова «... готовність ченця молитися за Україну у фіналі поеми Шевченка і Вериківського символізує перехід у світ вічних духовних цінностей і передає високу духовну енергію легендарних представників української культури» [10, с. 83].

Інформаційний матеріал з історії, літератури, музики був предметом обговорення історико-теоретичних дисциплін та адаптувався для використання під час педагогічної практики.

Для практичної роботи над вокально-симфонічною поемою «Чернець» М. Вериківського ми пропонуємо студентам розучування партії басу в класі вокалу й розучування партій на заняттях «Оркестровий клас».

На нашу думку, найважливішим засобом впливу на національні ідеали майбутніх учителів музичного мистецтва стало розучування й виконання вокально-симфонічної поеми «Чернець» М. Вериківського викладацько-студентським симфонічним оркестром Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка. Багато років твір є частиною концертних заходів до вшанування Тараса Шевченка.

Обговорення разом зі здобувачами освіти вислову М. Вериківського стало висновком нашої роботи щодо осмислення національних ідеалів: «Українська музична інтелігенція має володіти не лише високою професійною майстерністю, але й бути перейнятою найщирішою любов'ю до національної культури українського народу, найщирішим бажанням якнайшвидше вивести українське національне музичне мистецтво на широкі шляхи всесвітньої передової музичної культури» [2].

Висновки. Отже, поняття «національні ідеали майбутніх учителів музичного мистецтва» можна трактувати як національні погляди, цінності, знання, уподобання, які скеровують історико-теоретичні дослідження й музично-творчу діяльність здобувачів освіти в царину мистецьких традиції українського народу. Формування національних ідеалів майбутніх учителів музичного мистецтва можливе завдяки історичному пошуку й теоретичному узагальненню маловідомої інформації; вивченню творчості українських композиторів; дослідженню тої чи іншої епохи, що стосується особистості митців; використанню конкретних музичних творів у курсі практичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Історико-теоретичне та практичне засвоєння вокально-симфонічної поеми «Чернець» М. Вериківського на вірші Т. Шевченка з метою формування національного ідеалу майбутніх учителів музичного мистецтва може здійснюватися завдяки історичним розвідкам

про постать одного з очільників визвольної боротьби доби Гетьманщини (кін. XVII – поч. XVIII ст.) на Правобережній Україні Семена Палія, мистецтвознавчим розвідкам про написання поеми «Чернець» Тарасом Шевченком і її музичного втілення композитором Михайлом Вериківським, студіюванню творчості композитора, використанню інформації попередніх досліджень під час «виробничої (педагогічної) практики», розучуванню партій твору, концертним виступам тощо. Такі форми й методи роботи сприятимуть зацікавленню майбутніх учителів музичного мистецтва вітчизняними композиторами, розумінню їхнього педагогічного впливу, переконанню у вагомості, величі, геніальності творчості українських митців.

Перспективи подальших розвідок із напряму вбачаємо в розробленні програми формування національних ідеалів майбутніх учителів музичного мистецтва засобами краєзнавчого музичного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для виховників, учителів і українських родин. Брюсель. 1946. 208 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/15222/file.pdf> (дата звернення 23.06.2022).
2. Вериківська І. Архів Михайла Вериківського. *Михайло Іванович Вериківський: погляд з 90-х* : збірник наукових статей до 100-річного ювілею. Київ : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1997. С. 72–76.
3. Висоцька Н. Михайло Іванович Вериківський. *Оксамит: Суспільство. Політика. Культура*. 2016. 21 листопада. URL: <https://oksamyt.org/verikivskij-mikhajlo-ivanovich/> (дата звернення 23.06.2022).
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 373 с.
5. Кожолянюк Г. Шевченко – етнограф і фольклорист / Департамент освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради. 2014. 18 березня. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/news/88.html> (дата звернення 19.06.2022).
6. Концепція національного виховання студентської молоді : Рішення колегії МОНУ від 25 червня 2009 р. протокол № 7/2-4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text (дата звернення 02.06.2022).
7. Лях С. Козацька звитяга-2. Випуск № 39 (74). Історія. Семен Палій. *Козацька звитяга* : канал про історію та сучасність українського і запорозького козацтва. 2016. 9 жовтня. URL: https://www.youtube.com/watch?v=M1Xdjw_IE04 (дата звернення 11.01.2024).
8. Русова С. Національна школа. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 кн. Київ : Либідь. 1997. Кн. 1 / за ред. Є.І. Коваленко. С. 83–85.
9. Смолій В., Ясь О. Суспільні ідеали та уявні проєкції українського майбутнього у репрезентації «діючих» генерацій інтелектуалів XX – початку XXI ст. / за ред. В. Смолія ; упорядк. бібліограф., імен. і предмет. покажчиків С. Блащук. Київ : НАН України. Ін-т історії України, 2019. 302 с.
10. Тишков В. «Чернець» Тараса Шевченка й особливості його прочитання Михайлом Вериківським в однойменній вокально-симфонічній поемі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 57. Том 3. С. 83–89.
11. Франко І. Поза межами можливого : зібрання творів : у 50 т. Київ, 1986. Т. 45. 578 с.
12. Чухліб Т.В. Палій (Гурко) Семен Пилипович. *Інститут історії України* / Національна академія наук України. Київ : Наукова думка. 2011. Том 8. С. 41–43. URL: <http://history.org.ua/LibegUA/978-966-00-1142-7/978-966-00-1142-7.pdf> (дата звернення 02.03.2023).

FORMATION OF NATIONAL IDEALS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF STUDYING THE WORKS OF MYKHAILO VERIKIVSKY

TARKIVSKA-NAHYNALIUK OLENA DMYTRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

AFANASENKO ALLA MYKOLAIVNA

Assistant Professor
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The formation of a personality occurs as a result of the formation of views, beliefs, cultural values, etc. Today's world requires the formation of national ideals – views and beliefs through which a modern young person expresses his or her own attitude to his or her nation, its language, culture, and art.*

The purpose of the article is to define the concept of “national ideal of future music teachers”, to present forms and methods of its formation in the process of studying the works of Mykhailo Verikivskyi.

Methods. *The following research methods were used: analysis, synthesis, systematisation of literary sources, generalisation of pedagogical experience.*

Results. *It is investigated that the concept of “national ideals of future music teachers” as national views, values, knowledge, preferences that guide historical and theoretical research and musical and creative activity of students in the field of artistic traditions of the Ukrainian people. The authors propose ways of forming national ideals of future music teachers. It is well known that the most powerful means of forming a national ideal is musical art, which is one of the most perfect forms of mastering and expressing the culture of an entire ethnic group.*

As an example, the article examines the personality of Mykhailo Verikivsky – Ukrainian composer, conductor, teacher, public figure, author of the first Ukrainian ballet, many operas, cantata and oratorio, vocal and instrumental works.

The variants of practical mastering of the vocal-symphonic poem “Monk” by M. Verikivsky on the poems of T. Shevchenko with the aim of forming the national ideal of future teachers of music are proposed: learning the parts of the work at rehearsals in the subject “Orchestra class” and concert performances, learning the bass part in the vocal class, studying the composer’s work during the classes “History of Ukrainian and Foreign Music”, using information from previous studies on the above-mentioned subjects, as well as on the subject “History of Ukraine” during practical.

The article presents historical research on the figure of Semen Paliy, one of the leaders of the liberation struggle of the Hetmanate (late seventeenth – early eighteenth centuries) on the Right Bank of Ukraine, art historical research on the writing of the poem “Monk” by Taras Shevchenko and its musical embodiment by the composer Mykhailo Verikivsky.

Originality. *Using historical figures of Ukrainian musical art for historical and theoretical research and practical training will help future music teachers to become interested in Ukrainian composers, understand their pedagogical influence, make sure that the work of Ukrainian artists is important, great and brilliant, and contribute to the formation of national ideals.*

Conclusion. *The formation of national ideals of future music teachers, according to the authors of the article, is possible through historical research and theoretical generalisation of little-known information; studying the works of Ukrainian composers; research of a particular era concerning the personality of artists; using specific musical works in the course of training of higher education students.*

Key words: *national ideal, historical and theoretical research, practical training, music teacher, Mykhailo Verikivsky’s work.*

REFERENCES

1. Vashchenko, H. (1946). *Vykhovnyi ideal* [Educational ideal]. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/15222/file.pdf>.
2. Verykivska, I. (1997). *Arkhiv Mykhaila Verykivskoho* [Archive of Mykhailo Verikivskyi]. *Mykhailo Ivanovych Verykivskyi : pohliad z 90-kh* [Mykhailo Ivanovich Verikivskyi: a view from the 90s]: zb. nauk. st. do 100-richnoho yuvileiu. (pp. 72–76). NMAU im. P.I. Chaikovskoho.
3. Vysotska, N. (2016). *Mykhailo Ivanovych Verykivskyi* [Mykhailo Ivanovych Verikivskyi]. Oksamyt: Suspilstvo. Polityka. Kultura. <https://oksamyt.org/verikivskij-mikhajlo-ivanovich/>.

4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Lybid.
5. Kozholianko, H. (2014, 18 bereznia). *Shevchenko – etnograf i folkloryst* [Shevchenko – ethnographer and folklorist]. Departament osvity i nauky vykonavchoho orhanu Kyivskoi miskoi rady. <https://don.kyivcity.gov.ua/news/88.html>.
6. *Kontsepsiia natsionalnoho vykhovannia studentskoi molodi* [The concept of national education of student youth] (2009). Rishennia kolehii MON vid 25 chervnia 2009 r. protokol № 7/2-4. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text.
7. Liakh, S. (2016). *Kozatska zvytiaha – 2. Vypusk № 39 (74). Istorii. Semen Palii* [Cossack victory – 2. Issue № 39 (74). History. Semen Paliy]. *Kozatska zvytiaha: kanal pro istoriiu ta uchasnist ukrainskoho i zaporozkoho kozatstva*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=M1Xdjw_1E04.
8. Rusova, S. (1997). *Natsionalna shkola* [The national school]. In 2 vols. Vol. 1 : *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. (Ye. I. Kovalenko, Ed.). (pp. 83–85). Lybid.
9. Smolii, V., & Yas, O. (2019). *Suspilni idealy ta uiavni proektsii ukrainskoho maibutnoho u reprezentatsii “diiuchykh” heneratsii intelektualiv 20 – pochatku 21 st.* [Social ideals and imaginary projections of the Ukrainian future in the representation of the “active” generations of intellectuals of the twentieth and early twenty-first centuries]. (V. Smolii, Ed., S. Blaschuk, Comp.). Kyiv. NAN Ukrainy. In-t istorii Ukrainy.
10. Tyshkov, V. (2022). “Chernets” Tarasa Shevchenka y osoblyvosti yoho prochyttannia Mykhailom Verykivskym i odnoimennii vokalno-symfonichnii poemi [Taras Shevchenko’s “Monk” and peculiarities of its reading by Mykhailo Verikivsky and the vocal and symphonic poem of the same name]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 57, Vol. 3, 83–89.
11. Franko, I. (1986). *Poza mezhamy mozhlyvoho* [Beyond the Possible]. In 50 vols : Vol. 45. Kyiv.
12. Chukhlib, T. V. (2011). Palii (Hurko) Semen Pylypovych [Paliy (Gurko) Semen Pylypovych]. *Instytut istorii Ukrainy. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy*. 8, 41–43. Naukova dumka. <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1142-7/978-966-00-1142-7.pdf>.

УДК 378.1:004.8/9:004.738.5:37.027.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.18>

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ І ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

ЦІСАРУК ІРИНА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
tsisarukiryna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-9055

ОЛЕКСЮК МАРІЯ ПЕТРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
oleksjuk.marja@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5989-4067

ЦІСАРУК ВІТАЛІЙ ЮРІЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій та методики навчання інформатики
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
vitaliytsisaruk87@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7376-6523

У статті розкривається значення соціальних мереж і штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема під час фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Автори аналізують сучасні підходи до навчання й наголошують на необхідності інтеграції інноваційних технологій в освітній процес. Зокрема, у роботі розглядається роль соціальних мереж у підвищенні ефективності спілкування між студентами та викладачами, а також можливості застосування штучного інтелекту для індивідуалізації освітнього процесу й аналізу успішності студентів.

Також висвітлюється суть навчання через соціальні мережі, характеризуються види навчальної діяльності «викладач-студент», «студент-викладач» і «студент-студент», розкриваються функції соціальних мереж у фаховій підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Крім того, науковці зазначають, що соціальні мережі можуть слугувати платформою для спільного вирішення навчальних завдань і професійного розвитку, адже майбутні вчителі можуть використовувати соціальні мережі для доступу до освітніх ресурсів, відвідування вебінарів та онлайн-курсів, спілкування з експертами в галузі трудового навчання та технологій. Це дає змогу майбутнім учителям трудового навчання та технологій постійно вдосконалювати свої знання й навички відповідно до сучасних вимог і тенденцій.

У статті запропоновано й описано різноманітні генератори штучного інтелекту, які можуть бути корисними майбутнім учителям трудового навчання та технологій, полегшити їхню роботу й покращити якість навчання. Крім того, штучний інтелект може бути використаний для створення імітаційних педагогічних ситуацій, де майбутні вчителі можуть відточувати свої навички у взаємодії з учнями віртуального класу.

Дослідження вказує на перспективність використання цих технологій у сучасній освіті й наголошує на необхідності подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: майбутні вчителі трудового навчання та технологій, соціальні мережі, штучний інтелект, студенти, комунікація.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком технологій і швидкою зміною соціальних комунікацій. Соціальні мережі стали важливим складником нашого повсякденного життя, але їх використання також може мати значний потенціал у сфері освіти. Зокрема, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій соціальні мережі можуть відігравати ключову роль у підвищенні якості навчання й спільної практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Обрана проблематика набирає значної популярності в сучасних дослідників. Усе більше уваги науковці приділяють аналізу змісту, значення, ролі та впливу соціальних мереж і штучного інтелекту на освітній процес закладів освіти (І. Громова, О. Лисенко, Л. Лукашевська, Н. Мартинюк Т. Носенко, А. Погорелова, Ж. Сироткіна, Л. Чеботар, Т. Чепіль, О. Шевченко й інші). Проте питання використання соціальних мереж і штучного інтелекту у фаховій підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій є недостатньо дослідженим.

Метою статті є дослідження актуальності використання соціальних мереж і штучного інтелекту в процесі фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. Соціальні мережі з'явилися в 1990-х роках, хоча сам термін винайдений лише у 2004 році. Соціальні мережі – це онлайн-програми, які дають змогу користувачам створювати власні профілі та спілкуватися з іншими учасниками у віртуальному просторі. Метою таких сервісів є надання користувачам усіх інструментів для спілкування один з одним, включаючи відео, чат, зображення, музику, блоги й форуми. Мережі можна поділити на загальні, ділові та професійні [5].

Навчання через соціальні мережі полягає в таких видах навчальної діяльності «викладач-студент», «студент-викладач» і «студент-студент»: підвищення зацікавленості студентів у набутті знань і навичок з розроблення й технології виготовлення виробів за традиційними та сучасними технологіями; передача файлів (лекцій, експериментів і практичних робіт,

тестів, книг, підручників, методичних рекомендацій тощо); групове консультування студентів з питань написання курсових, дипломних, бакалаврських і магістерських робіт; групове й індивідуальне консультування з питань підготовки та написання проєктів, індивідуальних наукових робіт, рефератів тощо; організація дискусій на конкретні теми; координація навчальної діяльності студентів, особливо практики; самостійна підготовка студентів; модифікація розкладів; інформування студентів про навчальні заходи, академічну успішність.

Однією з переваг використання соціальних мереж у процесі навчання є можливість створення віртуальних спільнот для обміну досвідом і знаннями. Майбутні вчителі можуть об'єднуватися в спеціалізованих групах або спільнотах у соціальних мережах, де вони ділитимуться ресурсами, практичними порадами й ідеями щодо впровадження нових методик і технологій в освітній процес. Це сприяє активній взаємодії між студентами й викладачами, розширенню їхнього професійного кола та збагаченню власного досвіду.

Соціальні мережі в підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій виконують такі функції:

- сприяння комунікації між учасниками освітнього процесу (консультації, обговорення питань, спілкування з колегами, обмін інформацією);
- ознайомлення з матеріалом, перевірка робочих інструкцій і використання функції коментування для їх обговорення;
- пошук потрібних людей і підтримка з ними зв'язку;
- зберігання й використання матеріалів у зручний час і за потреби;
- допомагати студентам із різних закладів вищої освіти знаходити спільні інтереси й об'єднуватися;
- першими дізнаватися про найновіші матеріали, пов'язані зі спеціальності в мережі;
- обмінюватися досвідом для виконання завдань;
- знаходити та взаємодіяти з професіоналами у сфері технологічної освіти, де б вони не перебували у світі.

Крім того, соціальні мережі можуть слугувати платформою для спільного вирішення навчальних завдань і професійного розвитку. Учасники освітнього процесу можуть створювати спільні проекти, обговорювати практичні аспекти навчання та надавати один одному зворотний зв'язок і підтримку. Наприклад, у віртуальних спільнотах можуть відбуватися обговорення конкретних технік уроку трудового навчання (технології), обмін досвідом щодо використання різноманітних інструментів і матеріалів, а також спільне розроблення інноваційних підходів до навчання.

Також соціальні мережі можуть стати платформою для професійного самовдосконалення майбутніх учителів. Вони можуть використовувати соціальні мережі для доступу до освітніх ресурсів, відвідування вебінарів та онлайн-курсів, а також спілкування з експертами в галузі трудового навчання та технологій. Це дає змогу майбутнім учителям постійно вдосконалювати свої знання й навички відповідно до сучасних вимог і тенденцій.

Для освітнього процесу можна використовувати такі соціальні мережі, як Facebook, Instagram, Twitter тощо. Ми найчастіше в освітньому процесі використовуємо соціальну мережу Facebook. Її всі знають як одну з найбільших мереж, де можна розміщувати свою інформацію, оновлювати свій статус, публікувати оголошення, повідомлення, фотографії та відео. Кожен викладач чи кожна академічна група може створити власну сторінку або спільноту у Facebook, щоб розміщувати завдання, робити оголошення й нагадувати про важливі дедлайни. Батьки також можуть отримати доступ до спільноти й за бажання спостерігати за діяльністю й активністю власних дітей і закладу загалом.

Групи у Facebook надають студентам простір, де вони можуть ставити запитання й отримувати на них відповіді, розміщуючи свої запитання на «стіні» групи. Групи можуть значно покращити навчання, оскільки вони можуть розширити дискусію в аудиторії та за її межами, тому що студенти часто обмінюються інформацією зі своїми одногрупниками, діляться питаннями, ідеями й досвідом,

а також отримують поради й пояснення того, що їм незрозуміло.

Крім того, групи у Facebook підходять для викладачів, які використовують такі форми активного навчання, як «перевернуте навчання». Відео, фотографії, документи й інші матеріали можна розміщувати на «стіні», щоб студенти могли переглянути їх перед заняттям або під час виконання самостійної роботи. Звичайно, є й інші способи розміщення важливого навчального контенту. Однак, ураховуючи, що багато студентів активно користуються соціальною мережею Facebook на своїх мобільних телефонах і планшетах і можуть мати доступ до нього в будь-який час, немає необхідності використовувати інші ресурси.

Ще одним елементом позитивного впливу соціальних мереж є можливість оприлюднення результатів навчальної діяльності (власних чи студентських) у групах спільнот викладачів, учителів, студентів і батьків, що дає змогу отримати зворотній зв'язок від цих категорій людей з об'єктивними відгуками. Також постійне поширення дописів про активність учасників освітнього процесу та їхні досягнення сприяє формуванню іміджу закладу освіти. Наприклад, у соціальній мережі Facebook є створена сторінка (<https://www.facebook.com/groups/4850558101643047>) кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, у якій постійно висвітлюються події, що відбуваються за участі майбутніх учителів трудового навчання та технологій (гостьові лекції, благодійні ярмарки, результати освітнього процесу, виставки, конференції тощо).

Майбутні вчителі трудового навчання та технологій активно використовують мережу Facebook в освітньому процесі: аналізують сучасні навчальні матеріали в спільнотах «Трудове навчання в українській школі», «Всеукраїнський форум: технологічна освіта», «Трудове, технології, дизайн, творчість» та обговорюють на заняттях теорії і методики трудового навчання та технологій; розробляють індивідуальні та групові творчі проекти з представленням результатів у соціальній мережі; створюють фотовиставки залікових,

бакалаврських робіт; під час проходження виробничої (педагогічної) практики діляться фотосвітлинами й відеороликами елементів уроку, проєктів, виховних заходів, позначаючи в мережі заклад освіти.

Штучний інтелект відкриває перед нами безліч можливостей у сфері освіти. Передусім він може слугувати потужним інструментом для аналізу даних про навчальні процеси й досягнення студентів. Алгоритми машинного навчання можуть допомогти виявляти недоліки в навчанні та прогнозувати успішність студентів. Це дасть змогу нам забезпечити більш ефективну індивідуальну підтримку для кожного майбутнього вчителя [1; 3; 6].

Друге важливе використання штучного інтелекту – це створення персоналізованих навчальних матеріалів і курсів. Завдяки алгоритмам адаптивного навчання ми можемо створювати програми, які краще відповідають потребам кожного студента. Наприклад, штучний інтелект може враховувати індивідуальні інтереси й рівень знань кожного майбутнього вчителя, пропонувати відповідні завдання й матеріали для покращення їхньої підготовки [4; 7; 8].

Майбутнім учителям трудового навчання та технологій може бути корисно ознайомитися з різноманітними генераторами штучного інтелекту, які можуть полегшити їхню роботу й покращити якість навчання. Ось кілька з них:

1. OpenAI GPT (Generative Pre-trained Transformer): OpenAI GPT є одним із найбільш відомих інструментів для генерації тексту на основі штучного інтелекту. Він може бути використаний для створення навчальних матеріалів, конспектів уроків, завдань для учнів і багато іншого. GPT може генерувати текст у різних стилях і форматах, а також допомагати у створенні інтерактивних навчальних матеріалів.

2. IBM Watson: IBM Watson – це комплексний набір інструментів для розв’язання різноманітних завдань на основі штучного інтелекту. Він може бути використаний для розроблення інтерактивних навчальних програм, індивідуалізованих завдань для учнів, аналізу даних про навчальні досягнення й

багато іншого. Watson також може взаємодіяти з користувачами за допомогою мовних інтерфейсів, що робить його дуже доступним для використання в освітніх цілях.

3. Google Cloud AI Platform: Google Cloud AI Platform – це набір інструментів для розроблення та розгортання застосунків штучного інтелекту у хмарному середовищі Google Cloud. Він містить різні сервіси, такі як машинне навчання, обробка природної мови, комп’ютерний зір і багато інших. За допомогою Google Cloud AI Platform майбутні вчителі можуть створювати інтерактивні навчальні додатки, використовувати інтелектуальні аналітичні інструменти для оцінювання навчальних досягнень і багато іншого.

4. DeepMind: DeepMind – це компанія, яка спеціалізується на дослідженнях в галузі штучного інтелекту, зокрема в галузі машинного та глибокого навчання. Вони розробляють різноманітні інструменти й алгоритми, які можуть бути корисні для майбутніх учителів у викладанні трудового навчання та технологій, наприклад, у створенні інтерактивних навчальних ігор чи програм для моделювання технічних процесів.

Ці генератори штучного інтелекту можуть стати потужними інструментами для майбутніх учителів у створенні ефективних і цікавих навчальних матеріалів, розвитку інтерактивних методик навчання й покращення загальної якості навчання трудового навчання та технологій.

Крім того, штучний інтелект може бути використаний для створення імітаційних педагогічних ситуацій, де майбутні вчителі можуть відточувати свої навички у взаємодії з учнями віртуального класу. Це дасть їм змогу отримати практичний досвід безпосередньо на етапі підготовки, що підвищить якість їхньої майбутньої професійної діяльності.

Звичайно, важливо пам’ятати про етичні й соціальні аспекти використання штучного інтелекту в освіті. Ми повинні забезпечити конфіденційність і безпеку даних наших студентів і викладачів і враховувати потенційні ефекти соціальної нерівності, які можуть виникнути внаслідок нерівного доступу до технологій.

USE OF SOCIAL NETWORKS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGY

TSISARUK IRYNA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

OLEKSJUK MARIIA PETRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

TSISARUK VITALIY YURIIOVYCH

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of the Information Technologies
and Teaching Methods of Informatics
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The modern world is characterized by the rapid development of technologies and rapid changes in social communications. Social networks have become an important part of our daily lives, but their use can also have significant potential in the field of education. In particular, in the process of professional training of future teachers of labor education and technology, social networks can play a key role in improving the quality of education and joint practice.*

The purpose of the work is to study the relevance of the use of social networks and artificial intelligence in the process of professional training of future teachers of labor education and technology.

Methods. *The following methods were used for the research: study of scientific-pedagogical and methodical literature on the research topic; analysis, synthesis, generalization, comparison.*

Results. *It has been established that one of the advantages of using social networks in the learning process is the possibility of creating virtual communities for sharing experience and knowledge. Prospective teachers can join specialized groups or communities on social networks, where they can share resources, practical tips and ideas for implementing new methods and technologies in the educational process. This promotes active interaction between students and teachers, expanding their professional circle and enriching their own experience. In addition, social networks can serve as a platform for joint solving of educational tasks and professional development. Participants in the educational process can create joint projects, discuss practical aspects of learning and provide each other with feedback and support. For example, in virtual communities there can be discussion of specific techniques of the labor training lesson (technology), exchange of experience regarding the use of various tools and materials, as well as joint development of innovative approaches to learning.*

Originality. *The article reveals the importance of social networks and artificial intelligence in the educational process of higher education institutions, in particular, in the professional training of future teachers of labor education and technology. The authors analyze modern approaches to learning and emphasize the need to integrate innovative technologies into the educational process. In particular, the paper examines the role of social networks in increasing the effectiveness of communication between students and teachers, as well as the possibility of using artificial intelligence to individualize the educational process and analyze the success of students. The work also highlights the essence of learning through social networks, characterizes the types of educational activities "teacher-student" and "student-teacher", reveals the functions of social networks in the professional training of future teachers of labor education and technology. In addition, it was investigated that social networks can serve as a platform for joint solving of educational tasks and professional development.*

Conclusion. *A significant number of studies confirm the potential of social networks in the field of education, in particular in the process of professional training of future teachers. The use of social networks can increase the effectiveness of learning, promote interaction between participants in the educational process, and promote professional development. Therefore, it is important to actively introduce these innovative approaches into the educational process and develop relevant skills among future teachers of labor education and technology.*

Key words: *future teachers of vocational training and technology, social networks, artificial intelligence, students, communication.*

REFERENCES

1. Hromova, I. I., Martyniuk, N. V., & Shevchenko, O. V. (2020). Systema pidhotovky maibutnikh vchyteliv do vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu [The system of training future teachers for the use of artificial intelligence technologies]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 39, 19–33.
2. “Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini” [On the approval of the Concept of the development of artificial intelligence in Ukraine]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 2 hrudnia 2020 r. № 1556-r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.
3. Lysenko, O. V. (2020). Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [The use of artificial intelligence technologies in the training of future computer science teachers]. *Problemy suchasnoho pedahohichnoho protsesu*. 1 (62), 184–187.
4. Lukashevska, L. I., & Nosenko, T. I. (2010). Samoorhanizatsiia maibutnikh pedahohiv v Interneti za profesiinymy interesamy [Self-organization of future teachers on the Internet by professional interests]. *Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia v umovakh zmin tsinnisnoi paradyhmy suspilstv* [Professional adaptation of a young teacher in the conditions of changes in the value paradigm of societies]: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyivskiy un-t imeni Borysa Hrinchenka.
5. Pohorielova, A. M. *Sotsialni merezhi yak navchalnyi komponent pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii* [Social networks as an educational component of training future teachers of labor education and technology]. http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1188/%20%20%20%20%20%20%20%20%20_%20%20.%20._%20%20%20%20%20%20%20_%20%20%20%20%20_2019.pdf?sequence=1.
6. Syrotkina, Zh., & Chebotar, L. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u fakhovomu stanovlenni maibutnoho vchytelia-muzykanta [The use of artificial intelligence in the professional development of the future teacher-musician]. *Osvitni obrii*. 2 (57), Ch. 2, 90–93.
7. Chepil, T. V. (2019). Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [The use of artificial intelligence technologies in the educational process of training future teachers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”*. Seriia: *Pedahohichni nauky*. 25, 128–133.
8. *Shtuchnyi intelekt v osviti: try aspekty* [Artificial intelligence in education: three aspects]. <https://osvita.ua/school/method/91077/>.

УДК 378.018.43

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.19>

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ

ШАПРАН ОЛЕКСІЙ ЮРІЙОВИЧ

викладач кафедри соціальних комунікацій, документознавства та інформаційної діяльності
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Alexeyshapran333@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1329-4047

Наукова стаття присвячена вивченню актуальної проблеми особливостей застосування дистанційного навчання у вищій школі. Вона базується на аналізі результатів педагогічних досліджень, опитувань, спостережень за процесом організації освітнього процесу закладів вищої освіти в Україні та світі.

У статті дистанційну освіту визначено як набір освітніх послуг за допомогою спеціалізованих освітніх середовищ, що засновані на інструментах обміну необхідною інформацією на відстані, а дистанційне навчання як застосування інформаційно-комунікаційних і психолого-педагогічних технологій, що дозволяють ефективно здійснювати на відстані та індивідуалізувати освітній процес вищої школи. Доведено, що дистанційна освіта та дистанційне навчання як споріднені процеси стрімко розвиваються і займають своє соціально-значуще місце в освітній сфері. Визначено, що дистанційне навчання є альтернативою традиційній формі навчання у кризовий час та доведено доцільність його застосування під час війни.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури надав можливість виокремити особливості дистанційного навчання у вищій школі (інноваційність, мобільність, безперервність навчання, гнучкість, економічна ефективність, технологічність) й основні переваги дистанційного навчання у закладах вищої освіти, а саме: можливість для економії часу, відсутність проблеми аудиторного фонду; руйнування стереотипів щодо навчання в аудиторії; можливість навчатися у будь-якому, зручному для студента місці; гнучкий графік навчання; можливість поєднання роботи і навчання; забезпечення якісної освіти з мінімальними фінансовими та енергетичними витратами; індивідуалізація та диференціація навчання у закладах вищої освіти з урахуванням потреб здобувачів вищої освіти; можливість використовувати різноманітні форми і технології навчання для засвоєння певного матеріалу.

До недоліків дистанційного навчання у закладах вищої освіти віднесено: залежність освітнього процесу від гаджетів та стану мережі інтернет; психологічна неготовність викладачів і студентів до дистанційного навчання; низький рівень володіння викладачами та студентами інформаційними технологіями; неможливість ефективного навчання за умови відсутності розвинених індивідуально-психологічних якостей; труднощі в розробці і сертифікації навчально-методичних матеріалів дистанційного навчання; складність організації спільної діяльності для спілкування та обміну досвідом.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, здобувачі вищої освіти, інформаційні та психолого-педагогічні технології, цифрові інструменти.

Постановка проблеми. Вища освіта в сучасному світі є важливим рушієм суспільного прогресу та економічних, соціальних і правових зрушень. Тому провідні держави світу рухаються шляхом максимального сприяння розвитку вищої освіти. Застосування у закладах вищої освіти (ЗВО) мобільних засобів зв'язку, цифрових інструментів Google, online-навчання вимагає зміни психолого-педагогічних та комунікативних відносин між викладачами та студентами, формування їх цифрової грамотності, пошуку та застосування таких ефективних форм орга-

нізації освітнього процесу як дистанційне навчання.

Сьогодні дистанційні форми навчання є поширеними у вищій школі всіх країн Європи і світу. Однак до 2019 року дистанційне навчання у закладах вищої освіти використовувалося фрагментарно і практика його застосування не була масовою. Каталізатором розвитку цієї інноваційної форми навчання у вищій школі стала пандемія коронавірусу, коли освітній процес із аудиторій перейшов до домашньої сфери та продемонстрував численні соціальні нерівності при застосуванні

дистанційного навчання, починаючи від матеріальних та інформаційних ресурсів, через знання, до соціального та економічного відчуження [11]. Для більшості молодих людей Інтернет раніше був місцем для розваг, спілкування та пошуку інформації, а не обов'язковий канал для навчання та спілкування. Не в кожному домі було достатньо комп'ютерної техніки (комп'ютер, сканер, принтер, веб-камера, колонки або навушники тощо) або навіть простір для тихої роботи та дистанційного навчання [12, с. 27].

Поштовхом для українських закладів вищої освіти щодо активного застосування дистанційної форми навчання у вищій школі став початок війни з російськими окупантами. Зруйновані заклади освіти та відсутність безпечного середовища в університетах та коледжах призвели до єдиної можливості продовжувати здійснювати освітній процес засобами дистанційного навчання, отже – онлайн.

О. Горбатюк, С. Поліщук вказують на необхідність застосування дистанційного навчання як безпрецедентної альтернативи очній взаємодії у кризовий час ковіду й на ранніх етапах війни, коли освіта була не готова до аудиторного навчання так, щоб гарантувати безпеку здобувачів вищої освіти, викладачів, адміністрації [3, с. 10]. Широке застосування дистанційних форм навчання сьогодні надають можливість викладачам і здобувачам вищої освіти порівняти їх із традиційними формами організації освітнього процесу вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти зазначеної проблеми висвітлені в працях таких зарубіжних і вітчизняних науковців як А. Jarynowski, M. Stochmal, J. Maciejewski [11]; I. Klisowska, M. Seń, V. Grabowska [12]; K. Rajab [13]; М. Бичко; О. Горбатюк, С. Поліщук [1]; Л. Лимар [4]; І. Мала [5]; О. Одінцева, З. Хало, В. Балтремус [6]; Н. Родінова, М. Червоній, І. Діордіца [9] та ін.

Так, К. Раджаб (K. Rajab) порівнює ефективність онлайн-навчання із традиційними формами за допомогою аналізу досвіду електронного навчання у Наджранському уні-

верситеті. Цей ЗВО призупинив традиційні заняття в офлайн-форматі через війну між Саудівською Аравією, арабською коаліцією та єменськими повстанськими групами. Дослідження визначило потенційні переваги дистанційного навчання у кризових зонах. Результати його дослідження довели, що немає статистичної чи практичної різниці між дистанційним і традиційним навчанням, тому онлайн-технології можна використовувати для навчання у регіонах, котрі були спустошені війнами [13, с. 6783].

Однак, більшість науковців розрізняють дистанційне і традиційне навчання та стверджують про певні особливості онлайн навчання. Зрозуміло, що поява дистанційної освіти не є випадковим явищем, це закономірний процес трансформації і модернізації сучасних форм організації навчання, а також відповідної адаптації освітнього процесу до сучасних умов із урахуванням сучасних засобів і технологій навчання, у першу чергу, – інформаційно-комунікаційних. Дистанційну освіту прийнято розглядати як набір освітніх послуг за допомогою спеціалізованих освітніх середовищ, що засновані на інструментах обміну необхідною інформацією на відстані.

Формулювання мети статті. *Метою нашої статті* є виявлення особливостей, переваг і недоліків дистанційного навчання у ЗВО, що сприяє оптимізації та підвищенню ефективності освітнього процесу вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дистанційна освіта та дистанційне навчання як споріднені процеси стрімко розвиваються і займають своє соціально-значуще місце в освітній сфері. *Дистанційне навчання* (англ. Distant learning) у відповідності до наказу МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» – це індивідуалізований процес здобуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності індивіда, що здійснюється, здебільшого, за посереднього екстериторіального (віддалених один від одного учасників) взаємодіяння суб'єктів навчального процесу в особливому середовищі, яке ґрунтується на новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологіях» [8]. Отже, дистанційне

навчання передбачає застосування не лише інформаційно-комунікаційних, але й психолого-педагогічних технологій, що дозволяють ефективно здійснювати на відстані та індивідуалізувати освітній процес вищої школи.

У процесі дистанційного навчання із метою здобуття студентами якісної освіти застосовуються сучасні форми організації занять у вигляді: відеоконференцій на платформах “Zoom”, “Google Meet”, аудіоконференцій – у процесі телефонних розмов, організації спілкування у Viber, WhatsApp, Discord, Skype; використання різних сервісів, що дозволяють працювати в дистанційному форматі – Moodle, Ed-Era, iLearn, Google Classroom, Microsoft Teams, а також різноманітних платформ, власно створених ЗВО. Разом із дистанційним навчанням удосконалюються і підходи до навчання, а саме: від простого мобільного навчання із використанням телефону до online-навчання («діалогового навчання» через інтернет) і змішаного (комбінованого) навчання, що поєднує дистанційне і традиційне навчання у співвідношенні приблизно 50 % на 50 %. Сьогодні більшість ЗВО обирають саме змішаний формат навчання із чергуванням очних і дистанційних форм інтеракції, а 80 % здобувачів вищої освіти і викладачів схвалюють здійснення освітнього процесу в ЗВО, особливо у кризових умовах, – дистанційно.

Отже, розглянемо такий аспект проблеми як особливості, позитивні та негативні риси застосування дистанційного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Так, О. Одінцева, З. Хало, В. Балтремус відмічають, що сьогодні десятки українських ЗВО пропонують дистанційне навчання, котре має *ряд особливостей та переваг* перед традиційними (денною та заочною) формами:

– *безперервність навчання* – можливість навчання в будь-який час за індивідуальним графіком;

– *доступність освітніх ресурсів* – їх відкритість для масової участі всіх груп населення в освітньому процесі;

– *економічність* – забезпечення високоякісної освіти з мінімальними фінансовими та енергетичними витратами;

– *індивідуалізація та диференціація навчання* – створення та адаптація дистанційних курсів з урахуванням вікових та фізіологічних особливостей користувача;

– *інноваційність* – використання нових засобів інформації та комунікації при створенні якісного освітнього середовища для навчання та розвитку навичок не лише у професійних сферах, а й для набуття комп’ютерної грамотності;

– *мобільність* – можливість паралельно та без відриву від професійної діяльності навчатися в іншій сфері. [6, с. 298–299].

Саме дві останні особливості *інноваційність і мобільність* є візитівками дистанційного навчання у ЗВО. Погоджуємося із твердженням О. Ясенової та В. Корсунської, що дистанційний різновид освіти програє традиційному навчанню у популярності, тому що є новим – інноваційним, потребує від кожного учасника вийти за межі власного комфорту та пристосуватися до нових умов. Однак, дистанційна освіта, як стверджують ці науковці, є ідеальною для навчання дорослих, які бажають підвищити кваліфікацію, для здобувачів післядипломного навчання або для розвитку кругозору. Завадити дистанційній освіті може недостатній рівень особистої мотивації, невміння організувати та систематизувати свій час, отже – недостатня мобільність. Для цього потрібно чітко розуміти важливість отримання нових знань для власного зростання та розвитку як особистості та спеціаліста у тій чи іншій галузі [10, с. 228].

Відтак, прагнення до самовдосконалення для здобувачів післядипломного навчання із використанням дистанційного навчання окреслює таку його особливість як *безперервність навчання*. Наступною особливістю дистанційного навчання здобувачів вищої освіти вважаємо – *гнучкість*, як індивідуальний підхід до процесу викладення та успішне засвоєння навчального матеріалу студентами в залежності від особливостей попередньої підготовки, практичного досвіду та їх здібностей. Безумовно, що основною особливістю дистанційного навчання є його *економічна ефективність*, оскільки не задіяні приміщення закладів освіти не вимагають їх

додаткового обслуговування шляхом використання додаткової електроенергії, опалення тощо, однак дистанційне навчання відкриває можливість проводити одночасне навчання великої кількості здобувачів вищої освіти, які знаходяться у різних місцях на відстані. Ще однією особливістю дистанційного навчання є його *технологічність*, що відбувається з використанням сучасних інформаційно-комунікативних і педагогічних технологій. Відтак, серед основних особливостей дистанційного навчання у вищій школі виділено наступні: *інноваційність, мобільність, безперервність навчання, гнучкість, економічна ефективність, технологічність*.

Серед *переваг дистанційного навчання* у ЗВО Л. Лимар виділяє: економію часу, відсутність проблеми аудиторного фонду, застосування електронних навчальних матеріалів та е-контролю знань, більшу мобільність, можливість креативності, руйнування стереотипів щодо навчання в аудиторії. Серед основних *вад такого навчання* є: залежність освітнього процесу від гаджетів та стану мережі інтернет, психологічна неготовність викладачів і студентів до такого навчання, проблема контролю за дотриманням академічної доброчесності, відсутність практики, негативне висвітлення дистанційного навчання у ЗМІ та відповідне формування упередженого ставлення до нього [4, с. 27]. Відтак, Л. Лимар серед позитивних рис дистанційного навчання акцентує увагу на його інноваційності, що передбачає застосування сучасних засобів і методів навчання та сприяння розвитку в здобувачів освіти креативності й мобільності. При визначенні негативних наслідків дистанційного навчання у ЗВО автор вважає основним фактор відсутності належної практичної і технологічної готовності студентів до дистанційного навчання.

М. Бичко, С. Стеценко зазначають, що поряд із великою кількістю *переваг* (*можливість навчатися у будь-який час, у власному темпі, в будь-якому місці; високі результати навчання; мобільність; навчання у спокійній обстановці; індивідуальний підхід; зручність для викладача*) дистанційне навчання має й чимало *недоліків*. Багато дослідників схиля-

ються до думки про те, що однією із негативних сторін дистанційного навчання є відсутність *особистого спілкування із викладачем, а також спілкування із іншими студентами*. Однак ці автори зазначають, що ця проблема на сьогодні має чимало варіантів розв'язання – *електронна пошта, телефон, програми відеоконференцій* та висловлюють думку, що іноді не обов'язково перебувати поряд, щоб мати можливість спілкуватися особисто. Але координація такого спілкування, його повноцінне технічне забезпечення не завжди є задовільними [1, с. 24–25]. Отже, М. Бичко, С. Стеценко вказують не лише на недоліки дистанційного навчання у вищій школі, але й знаходять ефективні методи усунення його негативних рис різними сучасними засобами електронного навчання.

А. Олешко та С. Бондаренко більш практично підійшли до розв'язання проблеми *переваг і недоліків дистанційного навчання* за допомогою опитування здобувачів вищої освіти денної форми навчання Факультету економіки та бізнесу Київського національного університету технологій та дизайну впродовж 2020 року. Основними *перевагами дистанційного навчання* за результатами анкетування студентів стали: гнучкий графік навчання (34 %); можливість поєднання роботи і навчання (29 %); можливість опанування додаткових компетенцій, курсів, хобі (20 %). До *недоліків дистанційного навчання* у період загального карантину студенти віднесли: технічні проблеми, відсутність доступу до Інтернет (48 %); складність засвоєння матеріалу (38 %); низький рівень володіння викладачами інформаційними технологіями (11 %); низький рівень володіння студентами інформаційними технологіями (8 %) [7, с. 79].

Анкетування щодо переваг і недоліків дистанційного навчання було проведено й в нашому ЗВО – Університеті Григорія Сковороди в Переяславі у березні 2024 року. В опитуванні прийняли участь 25 викладачів кафедри освітології та педагогічної інноватики і кафедри соціальних комунікацій, документознавства та інформаційної діяльності, а також 25 здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня. Основними

перевагами дистанційного навчання за результатами анкетування викладачів стала наявність постійного зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти (52 %), студентів – комфортність та зручність навчання (68 %). До *недоліків дистанційного навчання* у період воєнного стану студенти віднесли періодичну відсутність доступу до Інтернет (60 %) та недостатньо сформовані навички організації самостійної роботи і самоменеджменту (36 %), а викладачі нарікали на великий обсяг роботи щодо розробки методичних матеріалів для організації дистанційного навчання (48 %). Таким чином, перевагами дистанційного навчання є його зручність і комфортність, а недоліками – технічні проблеми та необхідність підготовки значної кількості методичних матеріалів для навчання.

В. Білаш, В. Гринь, К. Гринь класифікували переваги й недоліки дистанційної освіти за такими основними видами: *організаційно-педагогічні, інформаційно-технологічні й психологічні*. *Організаційно-педагогічними перевагами дистанційної освіти* вони вважають: вільний вибір закладу освіти незалежно від місця перебування здобувача; нівеляція вікових обмежень у дистанційному навчанні; гнучкість і мобільність у здійсненні освітньої діяльності; можливість спроектувати освітнє місце роботи з урахуванням власних бажань; професійний розвиток викладачів тощо. *Інформаційно-технологічними перевагами* дистанційної освіти є: можливість використовувати різноманітні форми подання навчального матеріалу; комунікація і зворотний зв'язок між викладачем і студентами; створення віртуальних груп, професійних спільнот тощо. До *психологічних переваг дистанційної освіти* належать: розвиток індивідуально-психологічних якостей – внутрішня мотивація до навчання, самостійність, індивідуальний стиль освітньої діяльності, адаптивність, цілеспрямованість; формування ефективної дистанційної комунікації. Серед *організаційно-педагогічних недоліків дистанційної освіти* ці автори виділяють: неможливість повноцінного зворотного зв'язку студентів із викладачем; відсутність повноцінного педагогічного контролю із боку викладача; складне практичне застосування навчального матеріалу. До *інформаційно-*

технологічних недоліків дистанційної освіти належать: труднощі з технічним забезпеченням і доступом до мережі Інтернет; проблема автентифікації здобувача; наявність у закладах вищої освіти матеріально-технічного забезпечення (комп'ютери, лабораторії, мультимедіа, програмне забезпечення тощо). *Психологічні недоліки дистанційної освіти*: відсутність ключової умови ефективної комунікації в освітньому процесі (face-to-face); неможливість ефективного навчання за умови відсутності розвинених індивідуально-психологічних якостей: самостійності, умотивованості, саморегуляції поведінки тощо [2, с. 26–27]. Отже, поділ переваг і недоліків дистанційного навчання студентів на ряд видів (організаційно-педагогічні, інформаційно-технологічні й психологічні) є доречним і підкреслює складність і комплексність проблеми з урахуванням його управлінської, технічної та індивідуально зорієнтованої складових.

Серед *переваг дистанційного навчання* І. Мала називає: нижчі витрати освітнього процесу; навчання значного кола осіб сучасними засобами; створення єдиного освітнього середовища. Серед *низки проблем*, що також виникають під час організації дистанційного навчання, ця вчена відзначає: відсутність у багатьох студентів відповідного технічного забезпечення та якісного Інтернет-зв'язку; проблема фінансування дистанційної освіти; неготовність викладачів/студентів до нового формату освітнього процесу; відсутність у студентів досвіду працювати самостійно та недостатня мотивація до саморозвитку і одержання знань, умінь, навичок без постійного контролю викладача. Це питання обмеження доступних спеціальних курсів навчання для опанування спеціалізації, із питань працевлаштування, удосконалення умінь і навичок усного спілкування студентів; обов'язкова акредитація програм дистанційного навчання, непередбачені додаткові витрати. До *ряду проблем також належать*: створення різних підсистем у дистанційній освіті і відповідних телекомунікаційних мереж; розробка і сертифікація навчально-методичних матеріалів дистанційного навчання; підтвердження особи користувача при перевірці знань; необхідність додаткової перевірки і контролю якості знань

студентів; необхідність спеціальних заходів та навичок у викладачів-тьюторів; недостатнє технічне оснащення і нерозвиненість подібного освітнього процесу [5, с. 140]. Відтак, І. Мала вказує на такі переваги означеної форми навчання як застосування сучасних засобів і створення єдиного освітнього середовища ЗВО, а також велику кількість труднощів і проблем у процесі дистанційного навчання.

Висновки. Проведений аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури надав можливість визначити *особливості дистанційного навчання у вищій школі (інноваційність, мобільність, безперервність навчання, гнучкість, економічна ефективність, технологічність)* й *основні переваги дистанційного навчання у ЗВО*, а саме: можливість для економії часу, відсутність проблеми аудиторного фонду; руйнування стереотипів щодо навчання в аудиторії; можливість навчатися улюбому, зручному для студента місці; гнучкий графік навчання; можливість поєднання роботи і навчання; індивідуалізація та диференціація навчання у ЗВО з урахуванням потреб здобувачів вищої освіти; можливість використовувати різноманітні форми і технології навчання для засвоєння певного

матеріалу; забезпечення якісної освіти з мінімальними фінансовими та енергетичними витратами.

Однак вчені виділяють також і вагомі недоліки використання дистанційного навчання в сфері вищої освіти. До них відносять: залежність навчального процесу від гаджетів та стану мережі інтернет, що також включають в себе проблеми з доступом, правами та з'єднанням; психологічна неготовність викладачів і студентів до дистанційного навчання; низький рівень володіння викладачами та студентами інформаційними технологіями, що зумовлює низьку ефективність навчання; неможливість продуктивного навчання за умови відсутності розвинених індивідуально-психологічних якостей, як-от самостійності, умотивованості, саморегуляції поведінки; труднощі в розробці і сертифікації навчально-методичних матеріалів дистанційного навчання; складність організації спільної діяльності для спілкування та обміну досвідом.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення та характеристику ефективних методів і технік подолання окреслених недоліків дистанційного навчання здобувачів вищої освіти та врахування в освітньому процесі його особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичко М.В., Стеценко С.А. Сутність, особливості, переваги й недоліки, контроль якості знань у дистанційній формі навчання студентів закладів вищої медичної освіти. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, (м. Полтава, 25 березня 2021 р.). Полтава, 2021. С. 23–26.
2. Білаш В.П., Гринь В.Г., Гринь К.В. Тенденції й напрями в дистанційній освіті. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, (м. Полтава, 25 березня 2021 р.) Полтава, 2021. С. 26–28.
3. Горбатюк О.В., Поліщук С.В. Особливості функціонування закладів вищої освіти під час війни: очна та дистанційна форми освіти, їх ключові переваги та недоліки. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2023. С. 5–13. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-5-13>.
4. Лимар Л. Основні переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у немовному закладі вищої освіти. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 24–29. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-24-29>.
5. Мала І. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 2 (66). С. 132–151. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151>.
6. Одінцева О.О., Хало З.П., Балтремус В.Є. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: проблеми і перспективи. *Журнал «Перспективи та інновації науки». Сер. «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2022. № 1 (6). С. 294–306. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-294-306](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-294-306).
7. Олешко А.А., Бондаренко С.М. Удосконалення системи дистанційного навчання у вищій школі в умовах пандемії Covid-19. *Проблеми інтеграції освіти, науки та бізнесу в умовах глобалізації*: матер. Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 10 листопада 2020 р.). Київ: КНУТД, 2020. С. 78–79.

8. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України № 446 від 25.04.2013 р. Редакція від 16.10.2020, 0703-13.
9. Родінова Н.Л., Червоний М.В., Діордіца І.М. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. *Журнал «Перспективи та інновації науки». Сер. «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2022. № 4 (9). С. 285–296.
10. Ясенова О.В., Корсунська В.В. *Дистанційна освіта: переваги та недоліки*: матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. (ВНПЗ ДГУ, 11.12.2020). С. 225–229.
11. Jagunowski A., Stochmal M., Maciejewski J. Przegląd i charakterystyka prowadzonych w polsce bada na temat społecznych uwarunkowa epidemii COVID-19 w jej początkowej fazie. [A review of studies of social background During the rest phase of the COVID-19 epidemic in poland], *Bezpiecze stwo Obronno Socjologia*. 2020. 13 (14), 38–87.
12. Klisowska I., Seń M., Grabowska B. (2021). Advantages and disadvantages of distance learning. *E-Methodology*. 2021. 7 (7), 27–32. <https://doi.org/10.15503/emet2020.27.32>.
13. Rajab K. D. The effectiveness and potential of E-learning in war zones: An empirical comparison of face-to-face and online education in Saudi Arabia. *Practical Innovations, Open Solutions*. 2018. Vol. 6. P. 6783–6794.

EDUCATION AT A DISTANCE AS A CHALLENGE OF MODERN HIGHER EDUCATION: FEATURES AND PROBLEMS OF ITS USE

SHAPRAN OLEKSII YURIIOVYCH

Teacher of Department of Social Communications, Document Studies and Informational Activities
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Introduction. *The scientific article is devoted to the study of an actual problem of the features of the use of education at a distance in higher education. The research proved that the catalyst for the development of this innovative form of higher education has been the coronavirus pandemic and Ukraine's large-scale war with the Russian occupiers, when the educational process moved from classrooms to the home sphere.*

Purpose. *The purpose of the article is to identify the features, advantages and disadvantages of education at a distance in higher education institutions.*

Methods. *The article is based on the analysis of the results of pedagogical research, surveys, and observations of the organization of the educational process of higher education institutions in Ukraine and the world.*

Results. *In the article, education at a distance is defined as a set of educational services with the help of specialized educational environments, which are based on tools for exchanging the necessary information at a distance, and remote learning as the application of information-communication and psychological-pedagogical technologies that allow effective implementation at a distance and individualization of the educational process of higher education schools It has been proven that, education at a distance and remote learning as related processes are rapidly developing and occupying their socially significant place in the educational sphere. It has been determined that education at a distance is an alternative to the traditional form of learning in times of crisis and the expediency of its application in times of covid and war has been proven.*

Originality. *A thorough analysis of modern psychological and pedagogical literature made it possible to single out the features of education at a distance in higher education (innovation, mobility, continuity of learning, flexibility, economic efficiency, technology) and the main advantages of remote learning in higher education institutions, namely: the opportunity to save time, the absence of classroom problems fund; destruction of stereotypes regarding classroom learning; the opportunity to study in any place convenient for the student; flexible study schedule; the possibility of combining work and study at the same time; provision of high-quality education with minimal financial and energy costs; individualization and differentiation of training in higher education institutions taking into account the needs of higher education seekers; the ability to use various forms and learning technologies to learn certain material.*

Conclusion. *Disadvantages of remote learning in higher education institutions include: the dependence of the educational process on gadgets and the availability of the Internet; psychological unpreparedness of teachers and students for remote learning; low level of knowledge of informational technologies by teachers and students; the impossibility of effective learning in the absence of developed individual and psychological qualities; difficulties in the development and certification of educational and methodical materials for education at a distance; the complexity of organizing joint activities for communication and exchange of experience. Taking these conclusions into account in the educational process of higher education institutions will contribute to the improvement of remote learning in higher education.*

Keywords: *remote learning, education at a distance, students of higher education, information and communication and psychological and pedagogical technologies, digital tools.*

REFERENCES

1. Bychko, M. V., & Stetsenko, S. A. (2021, 25 bereznia). Sutnist, osoblyvosti, perevahy y nedoliky, kontrol yakosti znan u dystantsiinii formi navchannia studentiv zakladiv vyshchoi medychnoi osvity [The essence, features, advantages and disadvantages, quality control of knowledge in the distance form of education of students of higher medical education institutions]. *Realii, problemy ta perspektyvy vyshchoi medychnoi osvity* [Realities, problems and prospects of higher medical education]: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu. Poltava. (pp. 23–26).
2. Bilash, V. P., Hryn, V. H., & Hryn, K. V. (2021, 25 bereznia). Tendentsii y napriamy v dystantsiinii osviti [Trends and directions in distance education]. *Realii, problemy ta perspektyvy vyshchoi medychnoi osvity* [Realities, problems and prospects of higher medical education]: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu. Poltava. (pp. 26–28).
3. Horbatiuk, O. V., & Polishchuk, S. V. (2023). Osoblyvosti funktsionuvannia zakladiv vyshchoi osvity pid chas viiny: ochna ta dystantsiina formy osvity, yikh kliuchovi perevahy ta nedoliky [Features of the functioning of higher education institutions during the war: face-to-face and distance forms of education, their key advantages and disadvantages]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (pp. 5–13). <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-5-13>.
4. Lymar, L. (2022). Osnovni perevahy ta nedoliky dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u nemovnomu zakladi vyshchoi osvity [The main advantages and disadvantages of remote learning of foreign languages in a non-language institution of higher education]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal. 1*, 24–29. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-24-29>.
5. Mala, I. (2022). Dystantsiine navchannia yak diievyi instrument upravlinskoï osvity [Distance learning as an effective tool of management education]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK". 2* (66), 132–151. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151>.
6. Odintsova, O. O., Khalo, Z. P., & Baltremus, V. Ye. (2022). Dystantsiine navchannia yak vyklyk suchasnoi universytetskoï osvity: problemy i perspektyvy [Distance learning as a challenge of modern university education: problems and prospects]. *Zhurnal "Perspektyvy ta innovatsii nauky". Ser. "Pedagogika", "Psihologhiia", "Medytsyna". 1* (6), 294–306. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-294-306](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-294-306).
7. Oleshko, A. A., & Bondarenko, S. M. (2020, 10 lystopada). Udoskonalennia systemy dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli v umovakh pandemii Covid-19 [Improvement of the distance learning system in higher education in the conditions of the Covid-19 pandemic]. *Problemy intehtratsii osvity, nauky ta biznesu v umovakh hlobalizatsii* [Problems of integration of education, science and business in conditions of globalization]: mater. Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii. m. Kyiv. (pp. 78–79). KNUTD.
8. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia* [On the approval of the Regulation on distance learning]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No 446 vid 25.04.2013 r. Redaktsiia vid 16.10.2020, 0703-13.
9. Rodinova, N. L., Chervonii, M. V., & Diorditsa, I. M. (2022). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia studentiv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of distance education of students under martial law]. *Zhurnal "Perspektyvy ta innovatsii nauky". Ser. "Pedagogika", "Psihologhiia", "Medytsyna". 4* (9), 285–296.
10. Iasenova, O. V., & Korsunska, V. V. (2020, 11 hrudnia). *Dystantsiina osvita: perevahy ta nedoliky* [Distance education: advantages and disadvantages]: mater. Vseukrainskoï nauk.-prakt. konf. (pp. 225–229). VNPZ DHU.
11. Yarinovski, A., Stockmal, M., & Macieyevski, J. (2020). Przegląd and description of slave in polsce probes on a theme uvarunkova spoechnickh of epidemic of COVID-19 of pocztkovy vyey to the phase [Review and description of slave in Poland probes on a theme uvarunkova spoechnickah of epidemic of COVID-19 of pocztkovy vyey to the phase]. *Bezpiecze stwo Obronna Socjologia*, 13 (14), 38–87.
12. Klisowska, I., Seń, M., & Grabowska, B. (2021). Advantages of and of disadvantages of of of distance of learning. *E-Metkhodologi*, 7 (7), 27–32. <https://doi.org/10.15503/emet2020.27>.
13. Rajab, K. D. (2018). The effectiveness and potential of E-learning in war zones: An empirical comparison of face-to-face and online education in Saudi Arabia. *Practical Innovations, Open Solutions*. 6, 6783–6794.



УДК 378.016:376|:373.3/.5.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.20>

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ, ЩО ФОРМУЄ ІНКЛЮЗИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КУЗАВА ІРИНА БОРИСІВНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки
kuzava.irina@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8087-7897

У статті розкрито досвід упровадження освітньої компоненти, що формує інклюзивну компетентність майбутніх фахівців закладів загальної середньої освіти. Зазначено, що актуальним на етапі впровадження інклюзивної освіти як успішного фактору управління навчально-виховним процесом закладів загальної середньої освіти є формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів географії, інформатики, математики, природничих наук, фізики, хімії, біології, фізичної культури, викладачів фахової передвищої освіти інтегрованих навчальних курсів природничої галузі як невід'ємної умови функціонування сучасної системи загальної середньої освіти.

У ході дослідження виявлено, що інклюзивна компетентність майбутніх фахівців закладів загальної середньої освіти є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка включає не лише теоретичну й практичну готовність до ефективного виконання професійних функцій, а й такі суб'єктивні якості особистості, як активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційну гнучкість.

За результатами аналізу результатів дослідження встановлено, що формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти передбачає введення в зміст освітніх програм спеціальності 014 «Середня освіта» відповідної освітньої компоненти й/або інтеграції окремих змістових модулів до наявних ОК. На нашу думку, це сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців середньої освіти з урахуванням інклюзивного компонента, забезпечить належну професійну підготовку до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, спеціальна освіта, освітній компонент, майбутні вчителі закладів загальної середньої освіти, освітня програма.

Постановка проблеми. У сучасних умовах проблема інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності. У рамках дослідження варто зазначити, що інтегрований підхід в освіті передбачає повагу, розуміння й забезпечення різних видів діяльності (освітньої системи, учителів, учнів) і забезпечення рівного доступу до закладів загальної середньої освіти всіх здобувачів освіти. Аби досягти якісних результатів, важливо реалізувати ідею «інклюзії» в освітньому процесі, спрямовану на соціалізацію дітей на благо суспільства на основі нормативних документів, а не через співчуття чи милосердя. Тобто інтегрова-

ний підхід – це стратегія, що ґрунтується на основних теоретичних положеннях організації спільного навчання та виховання осіб із різним рівнем психофізичних порушень на засадах рівності й толерантного ставлення одне до одного.

За визначенням ЮНІСЕФ, *інклюзивна освіта* – це така організація процесу навчання, за якої всі діти незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних та інших особливостей включені в загальну систему освіти й навчання за місцем проживання разом зі своїми здоровими однолітками в одних і тих же загальноосвітніх закладах, які враховують особливі освітні

потреби та надають своїм вихованцям необхідну спеціальну підтримку [7]. Тобто інклюзивне навчання передбачає здобуття освіти всіма учнями в одному класі закладів загальної середньої освіти, а не в спеціальному.

У дослідженнях [4; 6] на основі аналізу загальнонаукових підходів *інклюзивну освіту* трактуємо як цілісний педагогічний процес забезпечення рівних прав на отримання освітніх послуг дітьми з особливими потребами за місцем проживання в сприятливих умовах закладу загальної середньої освіти (організаційне, кадрове, програмно-методичне, матеріально-технічне забезпечення корекційно-педагогічного процесу тощо), спрямований на створення для них відповідного корекційно-розвивального середовища, його пристосування до потреб і забезпечення необхідною підтримкою з метою спільного навчання (виховання) усіх дітей.

Актуальним на етапі впровадження інклюзивної освіти як успішного фактору управління навчально-виховним процесом закладів загальної середньої освіти є формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів географії, інформатики, математики, природничих наук, фізики, хімії, біології, фізичної культури, викладачів фахової передвищої освіти інтегрованих навчальних курсів природничої галузі як невід'ємної умови функціонування сучасної системи загальної середньої освіти. Тому в руслі дослідження потребує конкретизації визначення *«інклюзивна компетентність майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти»*.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові дослідження українських фахівців у галузі корекційної педагогіки розкривають теоретико-методологічні й організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Л. Будяк, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Синьов, А. Шевцов та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії (С. Миронова, О. Чеботарьова й ін.) і формування професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти (І. Демченко, І. Дмитрієва, О. Мартинчук, С. Миронова й ін.) тощо [1].

Попри наявні наукові праці вищезазначених авторів, у сучасній педагогічній теорії

практично відсутні дослідження, присвячені системному розгляду проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Мета статті полягає в розкритті досвіду упровадження освітньої компоненти, що формує інклюзивну компетентність майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти в процесі їхньої професійної готовності до практичної роботи в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні інклюзивну компетентність майбутніх учителів **закладів загальної середньої освіти** розглядаємо як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, а й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність [4].

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти передбачає введення в зміст освітньої програми спеціальності 014 Середня освіта відповідної освітньої компоненти «Інклюзивна освіта» й/або інтеграції окремих змістових модулів до наявного освітнього компонента (далі – ОК). На нашу думку, це сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців середньої освіти з урахуванням інклюзивного компонента й забезпечить належну професійну підготовку до роботи в умовах інклюзії.

Основним завданням педагога в умовах інклюзивної освіти є проектування й організація професійної самоосвіти з питань спільної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Зважаючи на вищесказане, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки в зміст підготовки фахівців за спеціальністю 014 Середня освіта введено такий обов'язковий ОК, як «Інклюзивна освіта». На нашу думку, разом із такими ОК, як «Психологія», «Педагогіка», «Теорія та методика виховної роботи», вона забезпечуватиме формування готовності майбутніх учителів географії, інформатики, математики, природ-

ничих наук, фізики, хімії, біології, фізичної культури, історії, правознавства, викладачів фахової передвищої освіти інтегрованих навчальних курсів природничої галузі до роботи в умовах інклюзивної освіти, адже під час вивчення освітньої компоненти здобувачі вищої освіти ознайомлюються з концептуальними засадами процесу інклюзії в умовах загальної середньої освіти, моделями інклюзивної освіти, особливостями психофізичного розвитку учнів із ООП, технологією застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) в освіті для визначення особливих потреб дитини тощо [5].

Силабус ОК *«Інклюзивна освіта»* є нормативним документом Волинського національного університету імені Лесі Українки, який розроблено кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти на основі освітньо-професійних програм (*«Середня освіта. Інформатика»*, *«Середня освіта. Математика»*, *«Середня освіта. Фізика»*, *«Середня освіта. Хімія»*, *«Середня освіта. Географія»*, *«Середня освіта. Біологія, природознавство, основи здоров'я»*, *«Середня освіта. Фізична культура»*, *«Середня освіта. Історія, правознавство»*) підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта відповідно до навчальних планів для галузі знань 01 Освіта/Педагогіка денної форми навчання [3]. Силабус укладено згідно з вимогами Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) із визначенням обсягів знань для здобувачів першого (бакалаврського) рівня відповідно до алгоритму вивчення навчального матеріалу ОК *«Інклюзивна освіта»*, необхідного методичного забезпечення, складників і технології оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.

Освітня компонента *«Інклюзивна освіта»* належить до циклу нормативних дисциплін професійної підготовки бакалаврських освітньо-професійних програм спеціальності 014 **Середня освіта**, має на меті надання здобувачам вищої освіти знань і вмінь організації інклюзії в закладах загальної середньої освіти й закладах фахової передвищої освіти [3].

Зміст навчальних планів у ВНУ імені Лесі Українки розроблено на основі відповідних положень професійної підготовки в середній освіті, зокрема освітньо-професійні програми побудовано на традиціях вищої університетської освіти, відповідно до свого профілю. Моніторинг ефективності освітніх компонентів передбачає проведення усних опитувань, тестування, співбесід, вирішення проблем у змодельованих ситуаціях.

У першому змістовому модулі *«Теоретико-методологічні та нормативно-правові засади інклюзивної освіти»* викладено її теоретичні питання, зокрема концептуальні засади процесу інклюзії в умовах загальної середньої освіти, загальну характеристику моделей інклюзивної освіти, її законодавче й нормативно-правове забезпечення тощо, розкрито державну політику в справі інклюзивної освіти учнів середнього та старшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку.

У другому змістовому модулі *«Сучасна практика організації інклюзивного навчання в умовах закладів загальної середньої освіти України»*, зокрема, розкриваються умови й особливості її впровадження у вітчизняну систему загальної середньої освіти, а також її вплив на розвиток і соціалізацію учнів середнього та старшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку.

Мета й завдання освітньої компоненти полягають у засвоєнні філософських, нормативно-правових та організаційних основ інклюзивної освіти; здійсненні особистісно-мотиваційної, когнітивної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта до реалізації інклюзивної моделі освіти в Україні [3].

Завдання освітньої компоненти:

– на основі аналізу провідних концептуально-методологічних підходів сформулювати й систематизувати в майбутніх учителів географії, інформатики, математики, природничих наук, фізики, хімії, біології, фізичної культури, історії, правознавства, викладачів фахової передвищої освіти інтегрованих навчальних курсів природничої галузі наукові уявлення про загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти у світі й Україні;

– сформувати в здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014 **Середня освіта** практичні навички й уміння визначати зміст, методи й оптимальні структурно-організаційні форми здійснення професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням;

– сформувати в майбутніх учителів географії, інформатики, математики, природничих наук, фізики, хімії, біології, історії, правознавства, фізичної культури, викладачів фахової передвищої освіти інтегрованих навчальних курсів природничої галузі уявлення про побудову професійно важливих стратегій взаємодії з батьками вихованців із порушеннями психофізичного розвитку та фахівцями;

– виробити навички командної роботи під час навчання й виховання учнів з особливостями психофізичного розвитку в закладах загальної середньої та фахової передвищої освіти.

Вивчення ОК «Інклюзивна освіта» передбачає засвоєння навичок *Soft skills* (так звані «м'які навички», «соціальні навички», «універсальні навички» чи «навички успішності»): уміння налагоджувати міжособистісні контакти; працювати в команді; креативність; уміння прогнозувати, гнучкість, швидка адаптація до змін тощо.

Серед методів вивчення ОК «Інклюзивна освіта» варто виокремити загальнонаукові й психолого-педагогічні методи: теоретико-інформаційні, практично-діяльнісні, пошуково-творчі, методи організації самостійної роботи, контрольні-оцінювальні, а також нетрадиційні методи навчання, а саме: словесні (бесіда, розповідь, пояснення, диспут); наочні (демонстрація, ілюстрація); практичні (вправа, практична робота); індукція, дедукція; традукція; пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемний виклад, частково-пошукові, дослідницькі; методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок; інтерактивні методи тощо.

Оцінювання знань здобувачів освіти з освітньої компоненти «Інклюзивна освіта» здійснюється за 100-бальною шкалою за

результатами поточного контролю знань, що передбачає перевірку навчальних досягнень, згідно з Положенням про поточне та підсумкове оцінювання знань здобувачів освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки [3].

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять і має на меті перевірку рівня готовності здобувачів вищої освіти до виконання конкретних завдань у таких формах, як опитування, захист проєктів, презентаційні виступи на практичних заняттях, експрес-контроль, перевірка результатів різноманітних індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ), контроль за засвоєнням завдань для самостійного опрацювання тощо.

Результати самостійної роботи здобувачів вищої освіти університету оцінюються на практичних заняттях за відповідними темами. За аудиторну діяльність здобувачі освіти можуть отримати додатково до 20 % від їхньої поточної максимальної кількості балів, але водночас їхня поточна сума балів за семестр не може перевищувати 100.

Залік викладач виставляє за результатами поточної роботи здобувача освіти без планування, проведення модульних контрольних робіт за умови, що здобувач освіти виконав ті види навчальної роботи, які визначено силабусом ОК (оцінювання за шкалою від 0 до 100).

Якщо здобувач освіти не відвідував через поважні причини окремі аудиторні заняття, він має право надолужити пропущене заняття й отримати певну кількість балів, визначених консультацією з пропущеної теми. У дату складання заліку викладач записує у відомість суму поточних балів, які здобувач освіти набрав на практичних заняттях. Якщо здобувач освіти протягом поточної роботи набрав менше ніж 60 балів, він складає залік під час ліквідації академічної заборгованості. У цьому випадку бали, отримані за поточну атестацію, анулюються. Максимальна кількість кредитних балів, що нараховується під час ліквідації академічної заборгованості, становить, як правило, 100.

Визнання результатів навчання, отриманих у неформальній і/або інформальній освіті, здійснюється на добровільній основі й перед-

бачає підтвердження того, що здобувач досяг результатів навчання, передбачених ОПП, за якою він навчається. Визнанню можуть підлягати такі результати навчання, отримані в неформальній освіті, які за тематикою, обсягом вивчення та змістом відповідають як освітній компоненті загалом, так і її окремому розділу, темі (темам), індивідуальному завданню, проєкту тощо, передбачених силабусом освітньої компоненти. Визнання результатів навчання, отриманих у неформальній і/або інформальній освіті, відбувається в семестрі, що передує семестру початку вивчення освітнього компонента, або першого місяця від початку семестру, урахувавши ймовірність непідтвердження здобувачем результатів такого навчання (Положення про визнання результатів навчання, отриманих у формальній, неформальній та/або інформальній освіті у ВНУ імені Лесі Українки).

За рішенням кафедри здобувачам вищої освіти, які брали участь у роботі конференцій, підготовці наукових публікацій, в олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт і досягли значних результатів, можуть бути нараховані додаткові (бонусні) бали, які зараховуються як результати поточного контролю. Система нарахування балів затверджується науково-методичною комісією факультету.

Дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає таке:

1) самостійне виконання навчальних завдань, поточний контроль результатів навчання (ця вимога поширюється на осіб з особливими освітніми потребами, застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і здібностей); посилення на джерела під час використання ідей, розробок, тверджень, інформації;

2) дотримання законів про авторське право та джерела інформації.

Висновки. Таким чином, досвід упровадження освітньої компоненти «Інклюзивна освіта» в процесі підготовки майбутніх учителів **закладів загальної середньої освіти** у Волинському національному університеті імені Лесі Українки за спеціальністю 014 «Середня освіта» (освітньо-професійні програми «Середня освіта. Інформатика», «Середня освіта. Математика», «Середня освіта. Фізика», «Середня освіта. Хімія», «Середня освіта. Географія», «Середня освіта. Біологія, природознавство, основи здоров'я», «Середня освіта. Фізична культура», «Середня освіта. Історія, правознавство») свідчить про доцільність такої практики. Здобувачі вищої освіти із задоволенням опановують методи й технології організації інклюзивного навчання в закладі середньої освіти. Під час занять з ОК «Інклюзивна освіта» демонструють розуміння та актуальність проблеми впровадження інклюзивного навчання, активно долучаються до різноманітних тренінгів, роботи в малих групах на згадану тематику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. Керівництво для тренерів : навчально-методичний посібник. Київ, 2018. 174 с.
2. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / кол. Авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
3. Каталог освітніх програм та вибіркового компонентів ВНУ імені Лесі Українки. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations> (дата звернення 24.03.2024).
4. Кузава І.Б. Підготовка педагогічних кадрів для реалізації спеціальної та інклюзивної освіти. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (11–12 травня 2021 р.) Луцьк : ФОП Іванюк В.П., 2021. С. 58–62.
5. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ). URL: <https://moz.gov.ua/mkf> (дата звернення 24.03.2024).
6. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти : монографія / І. Кузава, Г. Гац ; European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2022.
7. ЮНІСЕФ. URL: <http://www.unicef.org/policyanalysis/rights/> (дата звернення 19.03.2024).

EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL COMPONENT THAT FORMES THE INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

KUZAVA IRYNA BORYSIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University

Introduction. The article reveals the experience of implementing educational components that form the inclusive competence of future specialists of general secondary education institutions. It is noted that the formation of inclusive competence of future teachers of geography, informatics, mathematics, natural sciences, physics, chemistry, biology, physical culture, teachers of professional pre-university education is relevant at the stage of implementation of inclusive education as a successful factor in managing the educational process of general secondary education institutions education of integrated educational courses in the field of natural sciences as an integral condition for the functioning of the modern system of general secondary education.

Purpose: consists in revealing the experience of implementing educational components that form the inclusive competence of future specialists of general secondary education institutions in the process of their professional readiness for practical work in conditions of inclusion.

Methods: general scientific and psychological-pedagogical methods: theoretical-informational, practical-active, search-creative, methods of organizing independent work, monitoring and evaluation, as well as non-traditional teaching methods. In particular: verbal (conversation, story, explanation, dispute); visual (demonstration, illustration); practical (exercise, practical work); induction, deduction; translation; explanatory and illustrative, reproductive, problem statement, partially research, research; methods of mastering knowledge, formation of abilities and skills, application of acquired knowledge, abilities and skills; interactive methods, etc.

Originality: on the basis of a theoretical and practical study of the current state of inclusive education in Ukraine, to determine and substantiate and reveal the experience of implementing educational components that form the inclusive competence of future specialists of general secondary education institutions.

Results. In the course of the study, it was found that the inclusive competence of future specialists of general secondary education institutions is an integral professional and personal characteristic, which includes not only theoretical and practical readiness for the effective performance of professional functions, but also such subjective personality qualities as activity, independence, responsibility, communicativeness, emotional flexibility.

Conclusion. According to the results of the analysis of the results of the study, it was established that the formation of inclusive competence of future specialists of general secondary education institutions involves the introduction of relevant educational components into the content of educational programs and/or the integration of individual content modules into existing OCS. In our opinion, this will contribute to the formation of professional competence of future specialists of secondary education, taking into account the inclusive component, and will ensure proper professional training for work in conditions of inclusion.

Key words: inclusive competence, special education, educational component, future specialists of general secondary education institutions, educational program.

REFERENCES

1. Inkliuzyvne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Kerivnytstvo dlia treneriv [Inclusive education in institutions of general secondary education. A guide for trainers] (2018). Kyiv.
2. Inkliuzyvne navchannia: orhanizatsiine, zmistove ta metodychne zabezpechennia [Inclusive education: organizational, content and methodological support] (2015). (kol. avtoriv, S. P. Myronova Ed.). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka.
3. Kataloh osvitynih prohram ta vybirkovykh komponentiv VNU imeni Lesi Ukrainky [Catalog of educational programs and selective components of Lesya Ukrainka Volyn National University]. <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations>.
4. Kuzava, I. B. (2021, 11–12 travnia). Pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia realizatsii spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity [Training of pedagogical personnel for the implementation of special and inclusive education]. Suchasni teoretychni y prykladni konteksty spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity [Modern theoretical and applied contexts of special and inclusive education]: zbirnyk tez dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lutsk (pp. 58–62). FOP Ivaniuk V.P.

5. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia (MKF) [International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)]. <https://moz.gov.ua/mkf>.
6. Kuzava, I., & Hats, H. (2022). Profesiina hotovnist maibutnykh spetsialnykh pedahohiv do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity [Professional readiness of future special teachers for the implementation of inclusive education]. European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph. Baltija Publishing.
7. YuNISEF [UNICEF]. <http://www.unicef.org/policyanalysis/rights/>.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.21>

ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

ТЕРПЕЛЮК ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і соціальної роботи
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
volter_312@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8705-4014

ЗАБЛОЦЬКИЙ АНДРІЙ РУСЛАНОВИЧ

PhD, старший викладач кафедри психології і соціальної роботи
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
zablocka72@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7315-0478

У статті обґрунтовано сутність поняття «профілактика віктимної поведінки підлітків», під яким розуміємо спеціально організовану професійну педагогічну діяльність із виявлення підлітків, які через їхні особистісні характеристики й віктимогенний вплив сім'ї можуть виявитися найбільш вразливими жертвами несприятливих умов соціалізації, і на цій основі надання превентивної допомоги підлітку шляхом корекції його віктимних рис, сприяння вирішенню його індивідуальних проблем, пов'язаних зі спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, із життєвим самовизначенням, а також створення безпечного середовища, необхідного для розвитку підлітка, розкриття й реалізації його внутрішніх сил, формування здатності до самостійної діяльності.

Зосереджено увагу на застосуванні інтерактивних методик, зокрема інтерактивного театру як оптимальної форми соціально-педагогічної профілактично-корекційної роботи з віктимними підлітками, що дає змогу, застосовуючи психотерапевтичні механізми різних інтерактивних методів і технік театралізації, звернути увагу на проблеми віктимного підлітка, виявити й продемонструвати шляхи вирішення цих проблем найбільш конструктивними шляхами, а також сприяти його саморозвитку. Визначено його функції, обумовлено завдання, обґрунтовано стадії включення віктимних підлітків у діяльність інтерактивного театру: підготовча – розкриття підлітків – учасників театру, створення невимушеної, вільної від зайвого контролю обстановки, навчання елементарної регуляції поведінки; імпровізаційна – розвиток навичок діяти спонтанно, орієнтуючись на те, що відбувається «тут і зараз»; діагностично-формувальна – вивчення ролі невербальних засобів у житті людини, формування здатності виражати свої почуття, емоційні стани, проблеми без слів і розуміти невербальну поведінку інших; пізнавально-формувальна – діагностика підлітками своїх здатностей у використуванні різних соціальних ролей, зіставлення своїх можливостей з ідеальними нормами поведінки; інтерактивно-реконструктивна – розвиток у підлітків навичок усвідомлення проблеми, корекція стратегій їхньої взаємодії з іншими людьми.

Констатовано, що використання соціально-педагогічного інтерактивного театру як сукупності інтерактивних методик і технік, оснований на драматизації, сприятиме успішному формуванню адаптивної поведінки віктимних підлітків.

Ключові слова: несприятливі умови соціалізації, віктимні підлітки, віктимна поведінка, інтерактивні методи й техніки театралізації.

Постановка проблеми. Проблема віктимності серед підлітків є надзвичайно актуальною, потребує уваги соціальних і дослідницьких груп. Віктимність може залишити глибокий психологічний слід на підлітках, включаючи стрес, тривогу, депресію та низку інших негативних емоцій. Це може впливати на їхнє самопочуття, поведінку й загальний

розвиток, фізичне та емоційне благополуччя, може призвести до травм, як фізичних, так й емоційних, що може мати серйозні наслідки для здоров'я підлітка як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. Стан віктимності може впливати на соціальну адаптацію підлітків, ускладнюючи їхні взаємини з ровесниками та дорослими. Це може

привести до відчуття відчуження, низької самооцінки й ізоляції. Деякі підлітки, які стали вікtimasами, можуть змінити свою поведінку, стаючи агресивнішими або, навпаки, замкнутішими. Це може мати негативний вплив на їхні шкільні досягнення, взаємини з родиною та іншими соціальними аспектами їхнього життя. З поширенням інтернету й соціальних мереж зростає й проблема кібервіктимності. Підлітки стають більш вразливими перед онлайн-загрозами, такими як кібербулінг, онлайн-домагання та інші форми електронної агресії.

Оскільки підлітковий вік є критичним періодом розвитку особистості, ефективна профілактика віктимності серед цієї категорії населення є надзвичайно важливою для їхнього подальшого благополуччя й розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У пошуку нових підходів до роботи з віктимними підлітками важливим буде моделювання процесу взаємодії в різних ситуаціях, що складаються в соціумі й можуть впливати на поведінку підлітків. Таке моделювання, на нашу думку, можуть забезпечити інтерактивні форми та методи роботи.

Інтерактивні засоби театралізації та драматизації досліджували такі вчені, як М. Мід, В. Шахрай, Р. Короткова. Так, американська дослідниця М. Мід із цього приводу говорить, що драматична гра сприяє розумінню інших людей, активізує роботу думки, пробуджує творчість, розвиває ініціативу, здатність адаптуватися до нових ситуацій, може докорінно змінювати клімат стосунків у класі, а також характер взаємин між учителями й учнями [1]. В. Шахрай наголошує, що засоби театру в разі належного їх використання сприяють удосконаленню соціальної взаємодії сучасних дітей, а це зумовлює необхідність більш системного використання театрального мистецтва в соціально-виховній практиці [9]. Р. Короткова вказує, що театральна методика позитивно не лише впливає на фізіологічні процеси в організмі людини, а й сприяє вихованню, розвитку та саморозвитку [5].

Багато вчених-практиків наголошують на можливостях засобів театралізації та драматизації в реконструкції поведінкової реакції,

звільненні внутрішнього світу дитини від глибоких і серйозних переживань, які шукають виходу, вирішенні складних життєвих ситуацій, активізації емоційної та інтелектуальної сфери тощо.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу досліджень профілактики віктимної поведінки підлітків засобами інтерактивних методик і технологій окреслити можливості вирішення педагогічних і навчальних завдань з метою надання психосоціальної допомоги віктимній особистості.

Виклад основного матеріалу. У процесі профілактичної роботи з віктимною особою важливими завданнями повинні стати такі: вироблення позитивного ставлення до себе на основі прийняття минулого життєвого досвіду й усвідомлення свого можливого майбутнього; розвиток уміння аналізувати власні емоційні, когнітивні та поведінкові стереотипи, що перешкоджають саморозвитку; підвищення усвідомленої самоефективності особистості й самоконтролю поведінки, адже тільки в тому випадку, коли підліток буде почуватися самодостатнім, упевненим у собі, компетентним (а не безпорадним) у значущих ситуаціях, тільки тоді він зможе проявити стійкість до віктимізуючих впливів середовища, а також зможе побороти в собі ті якості, які зумовлюють його віктимну поведінку.

Під соціально-педагогічною профілактикою віктимної поведінки підлітків ми розуміємо спеціально організовану професійну педагогічну діяльність із виявлення підлітків, які через свої особистісні характеристики й віктимогенний вплив сім'ї можуть виявитися найбільш вірогідними ЖНУС, і на цій основі надання превентивної допомоги підлітку шляхом корекції його віктимних рис, сприяння вирішенню його індивідуальних проблем, пов'язаних зі спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, із життєвим самовизначенням, а також створення безпечного середовища, необхідного для розвитку підлітка, розкриття й реалізації його внутрішніх сил, формування здатності до самостійної діяльності.

Таким чином, сутність профілактики віктимної поведінки підлітків полягає

в системі заходів, спрямованих на запобігання та зменшення ризику становлення підлітків жертвами різних форм насильства, експлуатації, тисків, інших негативних впливів. Ця концепція передбачає комплексний підхід, що включає різноманітні аспекти: освітні програми, психологічну підтримку, розвиток соціальних навичок, залучення батьків і громадськості, створення безпечного й підтримуючого середовища в школах і громадах, розроблення політики й законодавства, спрямованих на захист прав та інтересів підлітків тощо. Основна мета профілактики віктимної поведінки полягає у створенні умов, що сприяють безпеці, здоров'ю та позитивному розвитку підлітків, а також у зменшенні вразливості до різних форм впливу, що можуть призвести до негативних наслідків [8, с. 43].

Активне використання інформаційних технологій комунікації характеризується істотним звуженням кола спілкування людей, зокрема підлітків. Це гальмує розвиток багатьох важливих якостей особистості: здатності до ефективної міжособистісної взаємодії, умінь досягати компромісу, керувати своїми емоціями тощо. «Нинішній підліток багато що може почути, побачити, взнати. Проте через обмеженість його реального життєвого досвіду ... виникає можливість ілюзорного знання» [8, с. 41]. Тобто підліток без належного аналізу й усвідомлення часто засвоює нав'язані ззовні (у сім'ї чи через ЗМІ) певні стереотипи поведінки, які не завжди є конструктивними. Означені характеристики особливо стосуються віктимних підлітків, які гостро потребують допомоги у становленні самосвідомості, реструктуризації та зміні жертвовницьких і насильницьких стереотипів поведінки, набутті конструктивних стратегій взаємодії. Така ситуація ще більшою мірою актуалізує проблему застосування в профілактично-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу інтерактивних форм роботи, основаних, зокрема, на прийомах театралізації та драматизації. Інтерактивний театр може бути дієвим засобом профілактики віктимної поведінки серед підлітків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й соціально-педагогічної практики виявив,

що на сучасному етапі розвитку практичної соціальної педагогіки набули поширення й інші інтерактивні форми й методи роботи, які тією чи іншою мірою використовують засоби театралізації та драматизації для вирішення завдань психосоціальної допомоги особистості (дитині, підлітку). Зокрема, до відносно самостійних інтерактивних форм профілактично-корекційної роботи можна зарахувати інтерактивний театр, який характеризується «періодичністю дії»: «актори» розігрують сценки-ситуації із загостреним конфліктом, а «глядач» може пропонувати власний спосіб розв'язання конфлікту; екзистенціальний театр, де багато дії й звернення до тебе сьогодення; психологічний театр, що використовує систему театральних засобів з метою дослідження чи корекції суб'єктивної психологічної реальності клієнтів; психотерапевтичний театр, у якому демонструються найбільш типові психотравмувальні ситуації та можливі форми поведінки в них; соціально-психологічний театр, який має на меті показати можливості знаходження конструктивного виходу зі складних конфліктних ситуацій шляхом підвищення психологічної культури й обізнаності молоді; реабілітаційний театр – реабілітація неповносправних осіб засобами мистецтва; театр "Play-back", де відбувається розігрування сцен із життя когось із глядачів для самопізнання та психотерапевтичної допомоги; театр вуличного дійства – своєрідне шоу, під час якого глядачеві пропонується знайти вихід із проблемної ситуації; форум-театр – методика інтерактивної роботи, спрямована на актуалізацію та вирішення соціальних проблем різних груп населення [7].

Поряд із цим у практиці роботи з різними групами клієнтів використовується й низка методів з елементами драматизації: драматерапія, арт-терапія, анімація засобами мистецтва, драматична психоелевація, театралізовано-ігрова діяльність, імаготерапія, «життєві ігри» тощо.

Як показує теоретичний аналіз, усі вказані вище форми й методи роботи ставлять перед собою головне завдання – надання допомоги особистості в складних ситуаціях, хоча,

безперечно, кожен має свою специфіку та свій об'єкт впливу. Окремі з них вимагають спеціальної підготовки ведучого-«режисера» (наприклад, імаготерапія, психотерапевтичний театр), інші також висувають особливі вимоги до «акторів» (наприклад, театр «Playback», театр вуличного дійства). Варто зауважити, що під час роботи з віктимними підлітками теоретично можуть бути використані всі вищезгадані інтерактивні театралізовані форми й методи роботи. Водночас, як відомо, кожен метод орієнтований на вирішення певного кола педагогічних і навчальних завдань [5]. Саме тому й під час вибору методів профілактично-корекційного впливу та планування їх використання в роботі ми повинні враховувати особливості самих віктимних підлітків як особливої категорії клієнтів соціально-педагогічної роботи, що визначатиме й специфіку сприйняття ними запропонованих форм і методів. Доцільно також оцінювати реальні можливості загальноосвітнього навчального закладу та представників його соціально-педагогічної служби, які будуть на практиці реалізувати такі форми й методи роботи [2].

Таким чином, ураховуючи вказані зауваження, а також те, що серед напрямів роботи з віктимними підлітками виокремлено дослідження їхньої поведінки й індивідуально-психічних властивостей, корекцію та профілактику віктимності, а також забезпечення умов для рівноправної реалізації підлітками завдань їхнього розвитку, ми звернули увагу на таку форму роботи, як інтерактивний театр.

Загальну сутність цієї форми роботи можна передати словами Є. Горячевої: «Театр народився з необхідності відтворити, повторити деякі події та ситуації, що вже відбулися в реальному житті, щоб знову спробувати знайти в них глибоке значення» [7, с. 15]. Діяльність інтерактивного театру теж спрямована на висвітлення проблем, які турбують дитячу й молодіжну аудиторію. І. Сергієнко наголошує: «Театральні етюди чи сюжетні ситуації інтерактивного психологічного театру не вигадуються, а репрезентують моделі типової комунікативної поведінки учасників. Так досягається максимальна індивідуалізація

методики, хоча вона й має груповий характер» [5]. У зв'язку із цим сценарії доцільно будувати на прикладах, що мали місце в реальному житті.

Вивчення наукових розвідок із досліджуваної проблеми дало змогу також окреслити основну логіку організації цієї нової форми профілактичної роботи. По-перше, оскільки в інтерактивному театрі відбувається інсценування актуальних проблем, зокрема, підліткового віку, то їх насамперед необхідно виявити. Для цього можна використати довірливе спілкування з дітьми та молоддю, опитування, анкетування, що дасть можливість уточнити тематику виступів у театрі. Другий важливий момент – це протікання самого спектаклю. Це пов'язано з тим, що сцени, які є основою спектаклю, розігруються «акторами» як мінімум двічі. Наприклад, спочатку аудиторія стежить за тим, як розгортаються події, а в процесі повторного показу будь-хто з «глядачів» може зупинити перебіг п'єси й запропонувати свій варіант виходу із ситуації. Крім того, будь-який «глядач» може включитися в хід розвитку дії також і під час сценічного дійства, зупинивши його. Тоді він займає місце однієї з дійових осіб, щоб змінити поведінку персонажу й за своїм розумінням вирішити конфлікт. Таким чином, у вирішенні конфліктного сюжету, який розігрується на сцені, беруть участь не лише «актори», а й «глядачі».

Спираючись на роботи М. Андерсен-Уорена, Д. Гриппо, Г. Локаревої та Н. Стадніченко, ми також окреслили стадії включення віктимних підлітків у діяльність соціально-педагогічного інтерактивного театру: підготовча стадія – розкріпачення підлітків – учасників театру та створення невимушеної, вільної від зайвого контролю обстановки, навчання елементарної регуляції поведінки; імпровізаційна стадія – розвиток навичок діяти спонтанно, орієнтуючись на те, що відбувається «тут і зараз»; діагностично-формувальна стадія – вивчення ролі невербальних засобів у житті людини, формування здатності виражати свої почуття, емоційні стани, проблеми без слів і розуміти невербальну поведінку інших; пізнавально-формувальна

стадія – діагностика підлітками своїх здатностей у використуванні різних соціальних ролей, зіставлення своїх можливостей з ідеальними нормами поведінки; інтерактивно-реконструктивна стадія – розвиток у підлітків навичок усвідомлення проблеми, корекція стратегій взаємодії підлітків з іншими людьми, остаточна реструктуризація віктимної поведінки підлітків і зміна жертвовницько-насильницьких стереотипів реагування.

Підсумовуючи вищезначене, можемо констатувати, що головна мета інтерактивного театру – змодельовати життєву ситуацію і залучити підлітків-глядачів до спільного пошуку вирішення проблеми. З огляду на те що віктимні підлітки мають значну потребу у формуванні навичок знаходження конструктивного виходу зі складних конфліктних ситуацій, подолання стереотипних підходів до їх вирішення, а також необхідність особистісного розвитку, інтерактивний театр цілком може задовольнити їхні запити. Водночас, як ми вже зауважили вище, у роботі такого театру можуть бути використані й деякі інші інтерактивні соціально-педагогічні методи та прийоми, що дасть змогу підвищити ефективність його функціонування.

Отже, соціально-педагогічний інтерактивний театр (СПТ), під яким ми розуміємо форму соціально-педагогічної профілактично-корекційної роботи з віктимними підлітками, дає змогу, застосовуючи психотерапевтичні механізми різних інтерактивних методів і технік театралізації, звернути увагу на проблеми віктимного підлітка, виявити та продемонструвати шляхи вирішення цих проблем найбільш конструктивними шляхами, а також сприяти його саморозвитку.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, поняття «соціально-педагогічна профілактика віктимної поведінки підлітків» розуміємо як спеціально організовану професійну педагогічну діяльність із виявлення підлітків, які через свої особистісні характеристики та віктимогенний вплив соціуму можуть виявитися найбільш вірогідними жертвами несприятливих умов соціалізації, і на цій основі надання превентивної допомоги підліткам шляхом корекції

їхніх віктимних рис, сприяння вирішенню їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних зі спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, із життєвим самовизначенням, а також створення безпечного середовища, необхідного для розвитку підлітків, розкриття й реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здатності до самостійної діяльності.

Виокремлено соціально-педагогічний інтерактивний театр як форму соціально-педагогічної профілактично-корекційної роботи з віктимними підлітками, що дає змогу, застосовуючи психотерапевтичні механізми різних інтерактивних методів і технік театралізації, звернути увагу на проблеми віктимних підлітків, виявити та продемонструвати шляхи вирішення цих проблем найбільш конструктивними шляхами.

Обґрунтовано стадії включення віктимних підлітків у діяльність СПТ: підготовча – розкріпачення підлітків – учасників театру та створення невимушеної, вільної від зайвого контролю обстановки, навчання елементарної регуляції поведінки; імпровізаційна – розвиток навичок діяти спонтанно, орієнтуючись на те, що відбувається «тут і зараз»; діагностично-формувальна – вивчення ролі невербальних засобів у житті людини, формування здатності виражати свої почуття, емоційні стани, проблеми без слів і розуміти невербальну поведінку інших; пізнавально-формувальна – діагностика підлітками своїх здатностей щодо використування різних соціальних ролей, зіставлення своїх можливостей з ідеальними нормами поведінки; інтерактивно-реконструктивна – розвиток у підлітків навичок усвідомлення проблеми, корекція стратегій взаємодії підлітків з іншими людьми, остаточна реструктуризація віктимної поведінки підлітків і зміна жертвовницько-насильницьких стереотипів реагування.

Зазначено, що використання соціально-педагогічного інтерактивного театру як сукупності інтерактивних методик і технік, основаних на драматизації, сприятиме успішному формуванню адаптивної поведінки віктимних підлітків.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми. У перспективі необхідно

зосередити увагу на використанні сучасних театралізованих методик і технологій, які можуть підліткам розвивати навички соціальної адаптації, емоційного інтелекту та здорових взаємин, що є важливими для профілактики віктимної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовть О.Б. Вивчення соціально-психологічних чинників віктимної поведінки дітей та підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2009. Т. 11. Ч. 1. С. 39–49.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. 2-ге видання. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. С. 166.
3. Жеребньова Л. Соціально-психологічний театр. Київ : Шкільний світ, 2011. 120с.
4. Петрик Т.Д. Імпровізація. Художні та методологічні пошуки в її розвитку та застосування видатними театральними педагогами. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. № 1. С. 87–92.
5. Сергієнко І.М. Інтерактивний соціально-психологічний театр як метод підготовки практичних психологів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/PSPO/2006_9_1/doc_pdf/sergienko.pdf (дата звернення 02.03.2024).
6. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А.Й. Капської. 4-те вид., виправ. та допов. Київ, 2011. 488 с.
7. Терпелюк В.В. Соціально-педагогічний інтерактивний театр у роботі з віктимними підлітками : методичні рекомендації / за ред. П.М. Гусака. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 72 с.
8. Шишко О.Я. Деякі особливості віктимної поведінки підлітків. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика* : наук.-метод. журн. 2010. № 3. С. 41–48.
9. Шахрай В. Сучасні педагогічні ідеї використання театрального мистецтва у соціальному розвитку школярів. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журнал. 2010. № 3. С. 1–8. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_3/shahray.pdf (дата звернення 02.03.2024).

INTERACTIVE THEATER AS AN EFFECTIVE MEANS OF PREVENTING ADOLESCENT VICTIM BEHAVIOR

TERPELYUK VOLODYMYR VOLODYMYROVYCH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

ZBLOTSKYI ANDRII RUSLANOVYCH

Phd, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article substantiates the essence of the concept of “prevention of adolescent victim behavior”, by which we mean specially organized professional pedagogical activity to identify adolescents who, due to their personal characteristics and victimogenic influence of the family, may turn out to be the most likely victims of adverse socialization conditions, and on this basis the provision of preventive helping a teenager by correcting his victim traits, helping to solve his individual problems, related to communication, successful advancement in education, self-determination in life, as well as the creation of a safe environment necessary for the development of a teenager, the disclosure and realization of his inner strengths, the formation of the ability for independent activity.*

The purpose of the article is to outline the possibilities of solving pedagogical and educational tasks with the aim of providing psychosocial assistance to the victim personality based on the theoretical analysis of research into the prevention of adolescent victim behavior by means of interactive methods and technologies.

Methods. *To achieve the set goal, a set of methods was applied: theoretical (conceptual and comparative analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical, scientific and methodological and reference and encyclopedic literature, regulatory and legal documentation on the topic); empirical (content analysis, questionnaires, pedagogical observation, study and generalization of independent characteristics and pedagogical experience, surveys, testing, diagnostics).*

Results. *Thus, taking into account the above comments, as well as the fact that among the areas of work with victimized adolescents, the study of their behavior and individual psychological properties, correction and*

prevention of victimization, as well as ensuring conditions for the equal implementation of their development tasks by adolescents, were singled out, we drew attention to such a form of work as interactive theater.

So, socio-pedagogical interactive theater (SPIT), by which we understand a form of socio-pedagogical preventive and corrective work with victimized adolescents, which allows, using psychotherapeutic mechanisms of various interactive methods and theatricalization techniques, to pay attention to the problems of the victimized adolescent, to identify and demonstrate ways to solve these problems in the most constructive ways, as well as to promote his self-development.

Originality. The study of scientific intelligence on the investigated problem also made it possible to outline the basic logic of the organization of this new form of preventive work. First of all, since actual problems, in particular those of adolescence, are staged in the interactive theater, they must first of all be identified. For this purpose, you can use confidential communication with children and young people, surveys, questionnaires, which will allow you to specify the subject of performances in the theater. The second important point is the flow of the performance itself. This is due to the fact that the scenes that are the basis of the performance are acted out by “actors” at least twice. For example, at first, the audience watches how the events unfold, and during the re-show, any of the “spectators” can stop the progress of the play and offer their option to get out of the situation. In addition, any “spectator” can get involved in the development of the action also during the stage action, stopping it. Then he takes the place of one of the actors in order to change the character’s behavior and resolve the conflict according to his understanding. Thus, not only the “actors” but also the “spectators” take part in the resolution of the conflict plot played out on the stage.

Conclusion. Thus, the use of socio-pedagogical interactive theater as a set of interactive methods and techniques based on dramatization will contribute to the successful formation of adaptive behavior of victimized adolescents. The effectiveness, productivity and interest of a well-founded form of preventive work is determined by the reliance on the main psychological neoplasms of adolescents: hyperactivity, the desire for self-assertion and self-disclosure, the emancipation reaction, grouping with peers, the desire for mental and motor activity, learning new things, etc.

Key words: unfavorable conditions of socialization, victimized teenagers, victim behavior, interactive methods and techniques of theatricalization.

REFERENCES

1. Bovt, O. B. (2009). Vychennia sotsialno-psykholohichnykh chynnykiv viktyimnoi povedinky ditei ta pidlitkiv [Study of socio-psychological factors of victim behavior of children and adolescents]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii* : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka Akad. ped. nauk Ukrainy (S.D. Maksymenko, Ed.). Vol. 11, ch. 1., 39–49.
2. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2013). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. (2nd ed.). Universum.
3. Zhrebнова, L. (2011). *Sotsialno-psykholohichni teatr* [Socio-psychological theater]. Shk. svit.
4. Petryk, T. D. (2010). Improvizatsiia. Khudozhni ta metodolohichni poshuky v yii rozvytku ta zastosuvannia vydatnykh teatralnykh pedahohamy [Improvisation. Artistic and methodological searches in its development and application by outstanding theater teachers]. *Visn. Zaporiz. nats. un-tu. Seriia “Pedahohichni nauky”*. 1, 87–92.
5. Serhienko, I. M. *Interaktyvnyi sotsialno-psykholohichni teatr yak metod pidhotovky praktychnykh psykholohiv* [Interactive socio-psychological theater as a method of training practical psychologists]. http://archive.nbu.gov.ua/portal/SOC_Gum/PSPO/2006_9_1/doc_pdf/sergienko.pdf.
6. Kapska, A. Y. (Ed.). (2011). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. (4th ed.). Kyiv.
7. Terpeliuk, V. V. (2014). *Sotsialno-pedahohichni interaktyvnyi teatr u roboti z viktyimnymi pidlitkami* [Socio-pedagogical interactive theater in working with victimized teenagers]. (P. M. Husak, Ed.). Vezha-Druk.
8. Shyshko, O. Ya. (2010). Deiaki osoblyvosti viktyimnoi povedinky pidlitkiv [Some features of adolescent victim behavior]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka. Nauk.-metod. zhurn.* 3, 41–48.
9. Shakhrai, V. (2010). Suchasni pedahohichni idei vykorystannia teatralnoho mystetstva u sotsialnomu rozvytku shkolariv [Modern pedagogical ideas of using theatrical art in the social development of schoolchildren]. *Nova pedahohichna dumka.* 3, 1–8. www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_3/shahray.pdf.

НОТАТКИ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Збірник наукових праць

Серія: Педагогічні науки

Випуск 18

Комп'ютерна верстка – Ю. С. Семенченко

Підписано до друку 28.06.2024 р. Зам. № 0724/511.

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк.

Ум. друк. арк. 20,23.

Тираж 100 примірників.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.