

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION

Scientific journal

Issue 9-10

Founded in July, 2016

Issued twice a year

Poltava
2021

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Науковий журнал

Випуск 9-10

Засновано в липні 2016 року

Виходить двічі на рік

Полтава
2021

FOUNDER

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief – *Kravchenko Liubov Mykolaivna*, Dr. of Ped. Sciences, professor; Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Deputy Editor-in-Chief *Muszkieta Radosław*, doctor habilitated, professor; Nicolaus Copernicus University in Toruń (Torun, Poland)

Members of the editorial board:

Tsirigotis Kostjantinos, doctor habilitated, professor; Jan Kokhanowski University in Kielce, (Kielce, Poland)

Zolotukhina Svitlana, Dr. of Ped Sciences, professor; Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda (Kharkiv)

Shevchuk Serhiy, Dr. of Geographical Sciences, professor; Poltava V.G Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Hrytsai Nataliia, Dr. Ped Sciences, professor; Rivne State University of Humanities (Rivne)

Vishnikina Liubov, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Onipko Valentyna, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Sushchenko Andriy, Dr. Ped Sciences, professor; Classical private university, (Zaporizhzhya)

Sulaeva Natalia, Dr. of Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Ilchenko Olena, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Khomenko Pavlo, Dr. Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Kornosenko Oksana, Dr. Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Zoriy Yaroslav, Dr. Ped Sciences, associate professor; Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi)

Hnizdilova Olena, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Zdanevych Larysa, Dr. of Ped Sciences, professor, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy (Khmelnytskyi)

Dvchkivska Ilona, Dr. Ped Sciences, professor; Rivne State University of Humanities (Rivne)

Palamar Svitlana, can-t. of Ped. Sciences, associate professor, Borys Grinchenko Pedagogical Institute of Kyiv University (Kyiv)

Yaprynets Tetyana, can-t. of Ped. Sciences, associate professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Danyso Oksana, kan-t. ped. Sciences, teacher; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : Scientific journal / Poltava V. G. Korolenko Nat. Ped. University. – Poltava, 2021. – Iss. 9-10. – 249 p.

It is published according to the decision of the academic council of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (protocol No.12 of 21.04.2022)

EDITORIAL OF THE JOURNAL

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

36003, Poltava city, st. Ostrogradsky, 2, e-mail: ukr.prof.edu@gmail.com

The electronic version of the magazine is posted on the website <http://pnpu.edu.ua/ua/ukrprofosvita.php>

Editor in Chief: Kravchenko L. M.

The journal is included in the list of scientific and specialized publications of Ukraine (category B), in which the results of dissertation works can be published

(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 7, 2022 No. 320).

ЗАСНОВНИК

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
(Міністерство освіти і науки України)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – *Кравченко Любов*, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Заступник головного редактора – *Мушкієта Радослав*, д-р хабілітований, професор; Університет Миколи Коперника в Торуні (м. Торунь, Польща)

Члени редакційної колегії:

Цирігоміс Костянтинос, д-р хабілітований, професор; Університет імені Яна Кохановського в Кельцах (м. Кельце, Польща)

Золотухіна Світлана, д-р пед. наук, професор; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Шевчук Сергій, д-р географічних наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Грицай Наталія, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне)

Вішнікіна, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Онїко Валентина, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Сущенко Андрій, д-р пед. наук, професор; Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

Сулаєва Наталія, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Ільченко Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Хоменко Павло, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Корносенко Оксана, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Зорій Ярослав, д-р пед. наук, доцент; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

Гнізділова Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Зданевич Лариса, д-р пед. наук, професор; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький)

Дичківська Ілона, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне)

Паламар Світлана, канд. пед. наук, професор; Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

Япринець Тетяна, канд. пед. наук, доцент; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Даниско Оксана, канд. пед. наук; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Ukrainian professional education = Українська професійна освіта:
науковий журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2021. –
Вип. 9-10. – 249 с.

Друкується за рішенням ученої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 12 від 21.04.2022 р.)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2, e-mail: ukr.prof.edu@gmail.com
Електронну версію журналу розміщено на сайті <http://pnpu.edu.ua/ua/ukrprofosvita.php>

Головний редактор: *Кравченко Л. М.*

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України (категорія Б),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Наказ Міністерства освіти і науки України від 7 квітня 2022 р. № 320).

CONTENT

EDITOR IN CHIEF COLUMN

<i>Maryna Grynova, Liubov Kravchenko</i>	The scientific journal «Ukrainian Professional Education» celebrates the fifth anniversary.....	9
--	---	---

PROBLEMS, ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS OF THE NATIONAL AND FOREIGN PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Nadiya Vakulenko</i>	Information competence of future specialists in the field of technological education.....	15
<i>Polina Viktorova, Andrii Tsyna</i>	Waldorf pedagogy as a means of developing the sphere of students' feelings in the process of labor training.....	29
<i>Oksana Kudria, Valeriy Tytarenko</i>	Teaching students life safety in conditions of emergency situations in the course of studying educational component «Safety Science».....	35
<i>Nataliia Orlova</i>	Designing of tectonic form of clothes in the process of teaching professional education specialists.....	41
<i>Nataliia Chernysh</i>	Stages of officers' legal education development in higher military educational institutions of Ukraine (mid-XX – the beginning of XXI century).....	47
<i>Anna Shovkova</i>	Axiological bases of innovative culture formation of the future teacher of the vocational education institution.....	59
<i>Valentina Onipko, Renata Vinnichuk</i>	Peculiarities of the practical component of professional future specialist training in modern conditions of university education.....	67
<i>Yuliia Polishko</i>	Problem education as a subject of research by foreign and domestic scientists.....	77
<i>Olena Kostenko, Tatiana Yaprynets</i>	Features of project management usage in the course of training masters of professional education.....	86
<i>Olha Tytarenko</i>	Professor A. Yu. Tsyna's perspective scientific school «Personal focus of labour training and study of professionally-oriented disciplines».....	95
<i>Ilona Dychkivska, Iryna Uliukaeva</i>	Innovative trends in the professional future preschool education specialist training: domestic and European experience.....	103
<i>Larysa Grytsenko, Tatiana Saienko</i>	Regional aspect of artistic and pedagogical activity of masters of painting in Poltava region.....	113

<i>Nazar Maistruk</i>	Educational and professional potential of pottery centers and schools in Ukraine.....	122
<i>Yaprynets Tatiana, Anatolii Antonets</i>	The usage of project-based learning technology in the process of training masters of vocational education.....	130
<i>Nataliia Hrytsai</i>	Preparation of future teachers of natural sciences for work in the New Ukrainian School.....	136
<i>Svitlana Kupchak</i>	Foreign experience of future primary school teacher training in project technology usage.....	144
<i>Tetyana Borisova</i>	Prospects of using technologies of pedagogical ergodesign while students' soft skills formation.....	151
<i>Oleksandr Sotnichok, Valentyna Tytarenko</i>	Methods of teaching fifth- and sixth-grade students to design and manufacture sheet metal products.....	160
<i>Vitalii Hlukhota</i>	Theoretical aspects of a geography teacher's polycultural competence formation.....	167
<i>Ihor Tetianin</i>	First-year students' professional culture formation in the colleges of arts culture by means of disciplines of decorative and applied orientation.....	176
<i>Viktor Strelnikov, Andrii Buhun</i>	Development of specialists' civic culture in institutions of continuing education.....	184
<i>Lesya Lebedyk</i>	Spiritual basis of successful professional socialization of youth.....	193
<i>Nataliia Shetelya</i>	Formation of cultural and educational environment of art institutions of higher education.....	204
<i>Olha Palekha</i>	Future primary school teacher training in organizing extracurricular activities in a foreign language.....	211
<i>Ivan Buhun</i>	Essence and structure of technological competence of future officers.....	218
<i>Nataliia Khromchenkova</i>	<i>Formation of professional responsibility of future journalists at the bachelor's level of higher education: criteria, indicators and levels of formation.....</i>	227

REVIEWS. COMMENTS

<i>Valentina Onipko</i>	About the participation of university employees and students of the third educational and scientific degree in the experiment of the Ministry of Education and Science of Ukraine on awarding the degree of Doctor of Philosophy (2019–2020). Sciences of education.....	240
-------------------------	--	-----

ЗМІСТ

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

<i>Марина Гриньова, Любов Кравченко</i>	Науковому журналові «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» – п'ять років.....	9
---	--	---

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Надія Вакуленко</i>	Інформаційна компетентність майбутніх фахівців у галузі технологічної освіти.....	15
<i>Поліна Вікторова, Андрій Цина</i>	Вальдорфська педагогіка як засіб розвитку сфери почуттів учнів у процесі трудового навчання.....	29
<i>Оксана Кудря, Валерій Титаренко</i>	Teaching students life safety in conditions of emergency situations in the course of studying educational component «Safety science».....	35
<i>Наталія Орлова</i>	Проектування тектонічної форми одягу у процесі навчання фахівців професійної освіти.....	41
<i>Наталія Черниш</i>	Етапи розвитку правової освіти офіцерів у військових закладах вищої освіти України (середина ХХ – початок ХХІ століття).....	47
<i>Анна Шовкова</i>	Аксіологічні засади формування інноваційної культури майбутнього викладача закладу професійної освіти.....	59
<i>Валентина Оніпко, Рената Винничук</i>	Особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти.....	67
<i>Юлія Полішко</i>	Проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених.....	77
<i>Олена Костенко, Тетяна Япринець</i>	Особливості застосування проектного менеджменту в підготовці магістрів професійної освіти.....	86
<i>Ольга Титаренко</i>	Перспективна наукова школа «Особистісна спрямованість трудового навчання та вивчення професійно зорієнтованих дисциплін» професора Цини А. Ю.	95
<i>Ілона Дичківська, Ірина Улюкаєва</i>	Інноваційні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: вітчизняний та європейський досвід.....	103
<i>Лариса Гриценко, Тетяна Саєнко</i>	Регіональний аспект художньо-педагогічної діяльності майстрів живопису Полтавщини.....	113

<i>Назар Майструк</i>	Освітньо-професійний потенціал провідних гончарських осередків та шкіл України.....	122
<i>Тетяна Япринець, Анатолій Антонець</i>	Застосування проєктної технології навчання у процесі підготовки магістрів професійної освіти.....	130
<i>Наталія Грицай</i>	Підготовка майбутніх учителів природничих наук до роботи в Новій українській школі.....	136
<i>Світлана Купчак</i>	Зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання проєктної технології.....	144
<i>Тетяна Борисова</i>	Перспективи використання технологій педагогічного ергодизайну при формуванні soft skills.....	151
<i>Олександр Сотничок, Валентина Титаренко</i>	Методика навчання учнів 5–6 класів проєктуванню та виготовленню виробів із тонколистового металу.....	160
<i>Віталій Глухота</i>	Теоретичні аспекти формування полікультурної компетентності вчителя географії.....	167
<i>Ігор Тетянін</i>	Формування професійної культури першокурсників коледжів культури і мистецтв засобами дисциплін декоративно-прикладного спрямування.....	176
<i>Віктор Стрельніков, Андрій Бухун</i>	Розвиток громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти.....	184
<i>Леся Лебедик</i>	Духовні основи успішної професійної соціалізації молоді.....	193
<i>Наталія Шетеля</i>	Формування культурно-освітнього середовища мистецьких закладів вищої освіти.....	204
<i>Ольга Палеха</i>	Future primary school teacher training in organizing extracurricular activities in a foreign language.....	21
<i>Іван Бухун</i>	Сутність і структура технологічної компетентності майбутніх офіцерів.....	218
<i>Наталія Хромченкова</i>	Формування професійної відповідальності майбутніх журналістів на бакалаврському рівні вищої освіти: критерії, показники і рівні сформованості.....	227
ВІСТІ З НАУКОВИХ ШКІЛ		
<i>Валентина Оніпко</i>	Про участь працівників університету та здобувачів вищої освіти третього освітньо-наукового ступеня в експерименті МОН України з присудження ступеня доктора філософії (2019–2020). Науки про освіту.....	240

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 070.486:377

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263515>

ORSID 0000-0003-3912-9023

ORSID 0000-0003-0011-609X

**НАУКОВОМУ ЖУРНАЛОВІ «UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION =
УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» – П'ЯТЬ РОКІВ**

Марина Гриньова,

докторка педагогічних наук, професорка,
ректорка Полтавського національного Педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Любов Кравченко,

докторка педагогічних наук, професорка,
головна редакторка фахового наукового журналу
«Ukrainian professional education = Українська професійна освіта»
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Представлено аналітичні матеріали, систематизовані у зв'язку з п'ятиріччям наукового журналу «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» – фахового видання з наук про освіту та педагогіки. Заснований у 2016 році в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, журнал акумулює понад столітній досвід підготовки вчителів і фахівців соціогуманітарної сфери, базується на всесвітньо відомих надбаннях його випускників і викладачів – Антона Макаренка, Василя Сухомлинського, Григорія Ващенко, Володимира Щепотьєва, Василя Верховинця, Івана Зязюна, Володимира Пащенко та ін.

Публікації видання суголосні з проблематикою відомих в Україні фахових журналів («Філософські обрії», «Педагогічні науки», «Психологія і особистість», «Витоки педагогічної майстерності», «Естетика і етика педагогічної дії», «Біологія та екологія»), що їх видає Полтавський педагогічний університет. Тематика досліджень охоплює професійну освіту фахівців вищої кваліфікації (бакалаврів, магістрів, докторів філософії) з низки галузевих областей: науки про освіту, культурологія, природничі науки, психологія, технології, спортивна медицина, фізична культура, естетичне виховання, архітектура і дизайн тощо, оскільки видання публікує дослідні, теоретичні, пропозиційні та практичні статті щодо змісту й методик експериментальної професійної освіти за кожним із цих напрямів. Спеціалізація журналу – питання організацій освітнього процесу та методик викладання навчальних дисциплін відповідно репрезентованих галузей.

Науковий журнал «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» має висококваліфіковану редколегію та колектив рецензентів, відомих спеціалістів у означених предметних областях; нині він отримав статус фахового видання з наук про освіту в Україні.

Ключові слова: *Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, науковий фаховий журнал, «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта», педагогіка, науки про освіту, професійна підготовка, наукові школи, види наукових публікацій.*

Постановка проблеми. У кожного із закладів вищої освіти, які діють нині в Україні, своя історія, здобутки і перспективи. Полтавський педагогічний є тим університетом, де щороку тисячі наших молодих співгромадян знаходять для себе надійну базу для якісного професійного становлення, приходять сюди здобути фах педагога й залишають стіни рідної Alma mater, багаті знаннями, вміннями, першим практичним досвідом, новими технологіями праці в освітньо-виховній галузі та компетентними фахівцями в інших сферах людської життєдіяльності.

Модерний інтелектуальний простір, до якого ввійшла вітчизняна освіта й наука з набуттям Україною незалежності, інтеграційно-глобалізаційні виклики, яким відповідає та на які реагує широке світове співтовариство, скеровують педагогічний університет до адекватного оновлення й розвитку: тут сформувалися педагогічна, філософська, історична, філологічна наукові школи, активно розробляються такі освітні напрями, як фізична культура і спорт, технології та дизайн, іноземні мови, журналістика, відкрилися й розвиваються магістратура, аспірантура, докторантура з багатьох спеціальностей; розквітає міжнародна наукова співпраця, активно реалізуються проекти обміну викладачами й здобувачами вищої освіти, ведеться тісна взаємодія з академічними науковими центрами держави, видаються високоякісні фахові збірники праць та журнали.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Традиції заснування й розвитку власних наукових видань у Полтавському педагогічному розпочато ще в 30-ті роки ХХ ст. Нині продемонструвати власні наукові здобутки викладачі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка мають змогу в атестованих фахових виданнях – «Філософські обрії», «Педагогічні науки», «Психологія і особистість», «Витоки педагогічної майстерності», «Філологічні науки», «Історична пам'ять», «Естетика і етика педагогічної дії»; ці видання є відомими в країні та за її межами. Систематизація матеріалів свідчить, що до редколегій видань почали входити відомі зарубіжні фахівці та вчені, які займаються дослідженнями в суміжних із науками про освіту галузях – філософії, культурології, психології, соціальній роботі тощо. Це збагачує педагогічну науку, розширює її горизонти та досить позитивно впливає на якість досліджень із професійної освіти, адже уможливорює долучення до її контексту аспектів змісту конкретних фахових областей – економіки, технологій, медицини, наук про Землю, фізичної культури та здоров'язбереження тощо.

Виклад основного матеріалу. За глибоким переконання усіх поколінь науково-педагогічних працівників університету, педагогічний ЗВО покликаний бути в авангарді розробки науково-методичних засад підготовки сучасних фахівців із вищою освітою та відповідною кваліфікацією, адже саме тут сконцентровані спеціалісти з високим рівнем науково-теоретичної й практичної підготовки в царині педагогіки й наук про освіту. Відтак науково-методичні дослідження вчених становлять органічну основу освітнього процесу, елемент його еволюційного розвитку, рушійну силу підвищення якості професійної підготовки фахівців. Наразі результати цих досліджень, представлені в численних публікаціях, є відомими й загально визнаними не тільки на теренах України, а й далеко за її межами, їхнє практичне втілення в підготовку висококваліфікованих фахівців спостерігаємо в значній кількості вітчизняних і зарубіжних ЗВО.

Провідними центрами акумулювання наукової думки й досвіду фахової підготовки у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка стали наукові школи – об'єднання різних поколінь науковців довкола відомого вченого, який є лідером у обраній галузі, має досвід науково-педагогічної діяльності, формулює проблематику досліджень та спрямовує учнів на її реалізацію. Такими лідерами з наук про освіту (педагогіки) є М. Гриньова, Л. Кравченко, А. Бойко, Н. Шиян, П. Хоменко, Є. Кулик та ін.; 70% статей, опублікованих у журналі «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» належать представникам цих наукових шкіл.

Керівником такої наукової школи, об'єднаної проблемою «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» є докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка ПАПН України, ректорка університету Марина Гриньова. До поліпроблемної та багатоаспектної наукової школи входять викладачі, докторанти, аспіранти, магістранти кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, студенти природничого факультету, директори й заступники директорів шкіл Полтавщини, педагоги освітніх і позашкільних закладів та творчих дитячих колективів. Під керівництвом професора М. Гриньової захищено близько 70 кандидатських дисертацій та більше десяти докторських дисертацій; зокрема, під її науковим консультуванням захистилися працівники університету В. Оніпко – «Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі»; А. Ткаченко – «Професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка» та інші вчені, котрі нині розвивають власні наукові школи.

Наукова школа «Наукові основи інтеграції культурологічного і педагогічного знання» під керівництвом професорки Л. Кравченко займається проблематикою та захистом кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; дисертацій доктора філософії 014 Середня освіта 015 Професійна освіта. Усього захищено: 20 кандидатів педагогічних наук, 1 доктор філософії, 2 доктори наук. Представники цієї школи публікували матеріали з історії та сучасного розвитку підготовки фахівців таких спеціальностей і галузей, як: фізична культура і спорт, культурологія і менеджмент соціокультурної діяльності, філологія, спортивна медицина, військова діяльність, декоративно-ужиткове мистецтво тощо.

Наукова школа докторки педагогічних наук, професорки, членкині-кореспондентки НАПН України А. Бойко «Формування в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах України гуманної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів і вчителів, студентів і викладачів» своєї пріоритетною науковою проблемою вважала обґрунтування теоретичних основ і педагогічних технологій забезпечення системи суб'єкт-суб'єктних відносин у освітньому процесі школи і вишу на рівнях співробітництва й співтворчості. З цієї школи вийшли лідери власних наукових шкіл – професори Б. Год, Н. Шиян, Л. Кравченко, І. Цебрій. Нині перспективно працюють з аспірантами та публікують матеріали спільних досліджень молоді вчені, доктори педагогічних наук, учні цієї школи – професори Л. Семеновська, О. Ільченко, В. Мокляк, Л. Петренко, В. Фазан та ін.

Напрямами досліджень наукової школи доктора педагогічних наук, професора Є. Кулика стали теоретико-методологічні передумови зміни моделей управління професійно-технічною освітою в Україні, педагогічна дослідницька діяльність, ергономіка, дизайн, культура виробництва, проблеми законодавчого забезпечення професійної підготовки молоді, концептуальні підходи до формування регіональної політики розвитку професійної освіти в Україні та відповідні зміни в змісті професійної і технологічної освіти, трансформаційні процеси в Україні. У науковій школі захищено 6 кандидатських і одне дослідження доктора педагогічних наук; нині наукові учні Є. Кулика активно публікують статті з проблем професійно-технічної, трудової, технологічної підготовки.

Докторка педагогічних наук, професорка Н. Шиян – лідерка наукової школи «Теорія і методика навчання у вищій і загальноосвітній школі»; напрямами наукових досліджень є диференціація та інноваційні технології, інноваційні технології навчання, профільне навчання в загальноосвітній школі, дидактичні засади формування індивідуальної освітньої траєкторії учня (здобувача вищої освіти). Підготовлені в науковій школі кандидати педагогічних наук публікували праці з проєктних технологій організації позаурочної роботи з хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; організації самостійної роботи з хімії учнів основної школи з використанням засобів візуалізації знань; розвитку пізнавальної самостійності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін тощо. Нині аспіранти Н. Шиян розвивають зазначену проблематику в теоретичних та практичних статтях, поданих до журналу.

На сучасному етапі до редакційної колегії журналу «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» входять: *головний редактор* – Кравченко Любов, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); *заступник головного редактора* – Мушкієта Радослав, д-р хабілітований, професор; Університет Миколи Коперника в Торуні (м. Торунь, Польща); *члени редакційної колегії*: Циріготіс Костянтинос, д-р хабілітований, професор; Університет імені Яна Кохановського в Кельцах (м. Кельце, Польща); Золотухіна Світлана, д-р пед. наук, професор; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків); Шевчук Сергій, д-р географічних наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Грицай Наталія, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне); Вішнікіна Любов, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Оніпко Валентина, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Сущенко Андрій, д-р пед. наук, професор; Класичний приватний університет (м. Запоріжжя); Сулаєва Наталія, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Ільченко Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Хоменко Павло, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Корносенко Оксана, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Зорій Ярослав, д-р пед. наук, доцент; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці); Гнізділова Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Зданевич Лариса, д-р пед. наук, професор; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький); Дичківська Ілона, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне); Паламар Світлана, канд. пед. наук, професор; Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ); Япринець Тетяна, канд. пед. наук, доцент; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава); Даниско Оксана, канд. пед. наук; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

За науковий рівень журналу відповідає редакційна колегія. Незмінним головним редактором усі п'ять років була Любов Кравченко, яка є фахівцем із професійної освіти та дбає про авторитет видання разом із адміністрацією університету. У основному підрозділі «Проблеми, надбання і перспективи вітчизняної та зарубіжної професійної освіти» опубліковано результати оригінальних досліджень учених у формі наукових статей (усього – близько 150 розвідок за п'ять років, серед яких: 50% дослідних статей, що містять результати емпіричних досліджень стосовно практики організації та функціонування освітнього процесу, ефективності застосування інноваційних рішень; 20% теоретичних статей які пропонують цілісні концепції сталого розвитку сфери професійної освіти й інших наук про освіту; 20% пропозиційних статей, педагогів-практиків, що окреслюють актуальні проблеми галузі та пропонують ефективні шляхи їхнього розв'язання; 10% – практичні статті, у яких висвітлені експериментальні дані та

досвід застосування прикладних інноваційних рішень у закладах середньої, вищої та післядипломної освіти).

Політикою доступу в тематичній ніші видання передбачено його виготовлення як в електронній, так і в друкованій формах. Це є незаперечним позитивом, адже, по-перше, функціонують традиційний та інноваційний шляхи просування видання, що забезпечують йому можливості популяризації надбань національних та регіональних наукових педагогічних шкіл, а також публікування матеріалів польських, американських, німецьких учених і педагогів-практиків; по-друге, журнал уходить до провідних відкритих електронних систем і баз та має міжнародне індексування (Index Copernicus) тощо.

Підсумком фахової атестації журналу «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» у квітні 2022 року (Наказ Міністерства освіти і науки України від 7 квітня 2022 р. № 320) виданню присвоєно категорію В та надано право друкувати фахові наукові статті зі спеціальностей доктора філософії (012 Дошкільна освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта, 011 Науки про освіту) та з усіх спеціальностей на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Висновки. Отже, п'ятирічний досвід реалізації Концепції наукового видання «Ukrainian professional education = Українська професійна освіта» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка засвідчив загалом вдале його базування на проблематиці організації експериментальної професійної освіти, її теорії та історії, методиках викладання навчальних дисциплін, впровадження й використання новітніх технологій у практиці фахової підготовки в Україні та Європі, на дотичних дослідженнях учених світу. Справедливим результатом становлення і розвитку журналу стала його атестація Міністерством освіти і науки України як фахового видання з наук про освіту (педагогіки), що зумовлює перспективи: поглиблення вимог до пропозиційних та дослідних статей, виконаних здобувачами освітньо-наукового рівня доктора філософії; зменшення кількості теоретичних статей з аналізом та систематизацією наукових джерел і публікацій; зростання кількості та підвищення якості представлення практичних аспектів досліджень, що містять експериментальні дані.

ЛІТЕРАТУРА

- Ukrainian professional education = Українська професійна освіта.* (2017), 1.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2017), 2.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2018), 3.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2018), 4.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2019), 5.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2019), 6.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2020), 7.
Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. (2020), 8.

REFERENCES

- Ukrainian professional education.* (2017), 1 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2017), 2 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2018), 3 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2018), 4 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2019), 5 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2019), 6 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2020), 7 [in Ukrainian].
Ukrainian professional education. (2020), 8 [in Ukrainian].

**THE SCIENTIFIC JOURNAL «UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION»
CELEBRATES THE FIFTH ANNIVERSARY**

Maryna Grynova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Rector of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Liubov Kravchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Editor-in-Chief of the Specialized Scientific Journal «Ukrainian Professional Education»
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Analytical materials systematized in connection with the fifth anniversary of the scientific journal «Ukrainian Professional Education» are presented. It is a professional publication for the sciences of education and pedagogy, which was founded at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University in 2016. The journal accumulates more than a century of experience in training teachers and specialists in the socio-humanitarian sphere. It is based on the world-famous achievements of its graduates and teachers, namely Anton Makarenko, Vasyl Sukhomlynskyi, Hryhorii Vashchenko, Volodymyr Shchepotiev, Vasyl Verkhovynets, Ivan Ziaziun, Volodymyr Pashchenko, and others.

The papers of the journal are consistent with the issues of specialized journals known in Ukraine («Philosophical Horizons», «Pedagogical Sciences», «Psychology and Personality», «Origins of Pedagogical Mastery», «Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action», «Biology and Ecology»), which are published in Poltava Pedagogical University. The subject of research covers the professional education of highly qualified specialists (bachelor's, master's, doctor of philosophy) in a number of fields, i. e., educational sciences, cultural studies, natural sciences, psychology, technologies, sports medicine, physical culture, aesthetic education, architecture, and design, etc. The journal publishes research, theoretical, propositional, and practical papers on the content and methods of experimental professional education in each of the aforementioned fields. The journal specialization is the issue of educational process organization and methods of teaching academic disciplines.

The scientific journal «Ukrainian Professional Education» has a highly qualified editorial board and a team of reviewers who are well-known specialists in the specified subject areas. It has received the status of a professional publication for the sciences of education in Ukraine.

Keywords: *Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, scientific professional journal, «Ukrainian Professional Education», pedagogy, educational sciences, vocational training, scientific schools, types of scientific papers.*

Надійшла до редакції 18.11.2021 р.

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.04:6]:37.015.31:004

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263516>

ORSID 0000-0002-8339-4118

ORSID 0000-0002-1563-9873

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Надія Вакуленко,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті проведено аналіз та з'ясовано сутність понять, пов'язаних з інформаційною компетентністю майбутніх фахівців у галузі технологічної освіти. З'ясовано, що на сучасному етапі розвитку суспільства у світовому освітньому просторі відбуваються значні й важливі зміни, пов'язані зі всеохоплюючим процесом глобалізації – в умовах широкої доступності та надлишку інформації людині необхідно вміння орієнтуватися та критично оцінювати її, розрізняти факти та думки, визначати їхню суть та достовірність, для чого потрібна спеціальна підготовка для життя та роботи в інформаційному суспільстві, щоб не загубитися у ньому. Відображенням цієї проблеми визначено появу терміну «інформаційна культура», що розглядається та сприймається як частина загальнолюдської культури, зумовлена реаліями сучасного інформаційного суспільства, куди входять зміст і цінності людської діяльності у світі надлишку інформації, провідну складову якої становить інформаційна компетентність – сукупність чітких способів взаємодії з інформацією.

Відповідно здійснено опис основних складових інформаційної компетентності особистості в контексті сучасного етапу інформатизації освіти та важливості її формування у майбутнього спеціаліста у будь-якій предметній галузі, зокрема – в технологічній освіті. Узагальнено, що інформаційна компетентність – це: інтегральна якість особистості, що характеризує вміння вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей; інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Ключові слова: інформація, інформаційна грамотність, інформаційна культура, інформаційна компетентність, інформаційні вміння, інформаційний світогляд, технологічна освіта.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому суспільстві важливе місце займає інформаційна культура. Найближчим вважається її зв'язок із інформатикою, проте інформатика – це сфера діяльності, пов'язана з передачею, зберіганням, перетворенням та

використанням інформації за допомогою комп'ютерних систем, а поняття «інформаційна культура» – значно ширше, виходить за рамки знань технічних засобів. Хоч би як удосконалювалися в міру розвитку науково-технічного прогресу технічні та програмні засоби інформатизації, рівень інформаційної культури людини визначали, визначають та визначатимуть, насамперед, основоположні знання та вміння у сфері пошуку та семантичної обробки інформації, що забезпечують ефективну інформаційну діяльність. Саме ці знання та вміння складають основу успішної навчальної та професійної діяльності (American Library, 1989).

В умовах безперервно зростаючих можливостей реального доступу до інформації за допомогою глобальних систем телекомунікації для будь-якого спеціаліста стає необхідним самостійно вміти розробити раціональну стратегію пошуку необхідної особисто інформації з безлічі існуючих. У зв'язку з цим різко зросли вимоги до інформаційної компетентності особистості взагалі та фахівця зокрема. Людині потрібні сформовані навички ефективної взаємодії з інформаційним середовищем, вміння використовувати можливості, що надаються нею, тобто певний рівень культури поведінки в інфосфері для якого вже існує і є усталеним терміном «інформаційна компетентність».

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань технологічної та професійної освіти розкриті у працях В. Андріяшина, А. Вихруща, В. Гусєва, М. Деліка, А. Дьоміна, В. Качнева, М. Корця, Є. Кулика, Г. Левченка, Д. Лазаренка, В. Мадзігона, В. Сидоренка, А. Стахурського, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, В. Харламенка, М. Ховрича та ін. Всебічним питаннями змісту та методики підготовки вчителів технологій присвячено дослідження Ю. Белової, В. Борисова, В. Буринського, В. Васенка, Л. Козачок, М. Корця, Д. Лазаренка, В. Назаренка, Б. Прокоповича, Д. Рудика, Б. Сіменача, В. Титаренко, В. Харламенко, М. Ховрича, А. Цини та ін.

Особливе місце в системі наукових досліджень посідають питання формування та розвитку інформаційної компетентності особистості, створення комп'ютерної підтримки навчальної та наукової діяльності. Питання, що пов'язані з цими проблемами, є актуальними темами наукової дискусії. Чимало науковців торкаються різних аспектів інформаційної компетентності, а саме компонентний склад інформаційної компетентності розглядали Н. Баловсяк, І. Кисла, А. Хуторський та ін.; інформаційної компетентності майбутнього фахівця як педагогічної проблеми Л. Петухова, О. Яскевіч та ін.

Проте публікації, у яких висвітлювалося б питання важливості інформаційної компетентності як основи відкритої системи освіти та успішної професійної діяльності запропоновані недостатньо. Водночас проблема фахової підготовки вчителів технологій ще остаточно не розв'язана, зокрема, залишається актуальним питання формування інформаційної компетентності у галузі технологічної освіти.

Мета статті – теоретичний аналіз дослідженості поняття «інформаційна компетентність», її складників та точок зору вчених на необхідність її формування для ефективного функціонування фахівця в сучасному глобалізованому суспільстві, а також у визначенні складових інформаційної компетентності майбутнього вчителя технологій, необхідних для здійснення навчально-виробничої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи сукупність різних визначень, можна стверджувати, що інформаційна компетентність розглядається як елемент (складова частина) інформаційної культури – широкого поняття, що включає не лише вміння працювати на комп'ютері, а й уміння орієнтуватися у сучасному інформаційному світі. «Щоб глибше зрозуміти сутність інформаційної культури, необхідно виходити з того, що вона не є породженням комп'ютерної ери, а є частиною загальної культури. Саме розвитком загальної культури від культури первіснообщинного ладу до культури сучасного суспільства, розвивалася й інформаційна культура як її складова частина» (Information Literacy, 2020). Комп'ютерна епоха надала життя терміну «інформаційна культура» і привернула увагу дослідників до проблеми її формування. Інформаційна

культура безпосередньо залежить від рівня науково-технічного прогресу, розвитку нових засобів отримання, передачі, обробки та зберігання інформації, розвитку нових підходів у роботі з інформацією.

Інформаційна культура – компонент людської культури загалом, що характеризує рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів та існуючих інформаційних відносин. У сучасному розумінні інформаційна культура особистості – одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань та умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій (Спірін, Іванова, & Яцишин, 2014).

З цієї позиції інформаційна культура представляє поєднання інформаційного світогляду, інформаційної грамотності та грамотності у сфері інформаційно-комунікативних технологій. На цій основі й розвивається інформаційна культура, характеризуючи рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів та існуючих інформаційних відносин. Сюди входять як способи поводження зі знаками, з даними, з інформацією, способи їх подання, механізми зберігання та передачі, а й готовність людини до ефективного використання технологічних засобів та різноманітних механізмів, вміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Аналізуючи інформаційну компетентність як наступну складову інформаційної культури, зауважимо, що у час багатьох дослідників мало поділяють поняття інформаційної грамотності і компетентності, що з погляду є вкрай хибним. Компетентнісний підхід в освіті розглядається у працях багатьох вітчизняних дослідників (Н. Баловсяк, Н. Бібик, М. Жалдака, В. Лугового, Н. Морзе, О. Овчарук, Л. Петухової, Ю. Рамського, С. Ракова, О. Спіріна, О. Семенов, І. Соколової, Н. Сороко та ін.). Так, Н. Бібик, аналізуючи поняття компетентності, звертає увагу на те, що компетентнісний підхід орієнтується на сучасні стандарти за галузевим принципом та на «універсальний мета рівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати» (Бібик, 2013).

Поняття «інформаційна компетентність» є досить широким і визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно. Кожен автор, формулюючи поняття, розглядає окремі аспекти поняття. У рекомендаціях Європейського парламенту та ради це поняття сформульовано так: «Інформаційна компетентність має на увазі впевнене та критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи, дозвілля та спілкування. Вона доповнюється основними вміннями щодо інформаційно-комп'ютерних технологій: використання комп'ютерів для знаходження, оцінки, зберігання, виробництва, представлення та обміну інформацією, для спілкування та участі у мережах, що співпрацюють через Інтернет» (Вдовина, 2017).

Радою Культурної Кооперації при Раді Європи (Страсбург, Франція) інформаційна компетентність, що входить до складу ключових компетентностей, визначена як компетентність що включають в себе вміння пошуку, відбору, подання інформації, вирішення професійних завдань за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій і зумовлені виникненням та розвитком інформаційного суспільства. У кожного автора, якщо не брати до уваги спеціалізацію, можна вирізнити основні елементи, на які звертається увага до розвитку інформаційно-комп'ютерної компетентності фахівця, а саме:

– експерти ЮНЕСКО М. Рос (Martina Roth), М. Селінжер (Michelle Selinger), Т. Шавкі (Tarek Shawki), Дж. Винн (Jim Wynn) та ін. (Information Literacy ..., 2020) розглядають інформаційно-комп'ютерну компетентність із трьох позицій: використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), освоєння знань, продукування знань;

– Н. Баловсяк зазначає, що основними є інформаційний компонент – здатність ефективно працювати з інформацією в усіх формах її представлення; комп'ютерно-технологічний компонент, який охоплює вміння і навички щодо роботи із сучасними комп'ютерними засобами і програмним забезпеченням; компонент застосованості, який

визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач (Баловсяк, 2006);

– О. Бігич: знання професійно значущих джерел відомостей і даних і вміння шукати, накопичувати, модифікувати та використовувати відомості та дані для продукування нового знання в процесі професійної комунікативно-пізнавальної діяльності (Спірін, Іванова, & Яцишин, 2014);

– М. Жалдак, Н. Морзе, О. Овчарук вирізняють здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства (Жалдак, 2006; Морзе, Кузьмінська, & Вембер, 2010; Овчарук, 2004);

– Л. Петухова: обсяг знань, умінь і навичок набуття, перетворення, передання та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій; С. Раков звертає особливу увагу на дослідницьку компоненту інформаційно-комп'ютерної компетентності (Спірін, Іванова, & Яцишин, 2014);

– О. Семенов: вміння здійснювати самостійний науковий пошук у предметній галузі, раціонально працювати з постійно оновлюваними відомостями світового рівня, зокрема електронними;

– Н. Сороко: рівні творчої, діяльнісно-рефлексивної та адаптаційної складових є основними показниками розвитку інформаційно-комп'ютерної компетентності (Спірін, Іванова, & Яцишин, 2014).

У визначенні інформаційної компетентності звернемо увагу на тлумачення компетентності, надане А. Холодною: «Компетентність це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності» (Балакірова, 2012). Компетентність – складова не лише професійної культури, а й загальної та допрофесійної культури особистості. Відмінність професійної інформаційної компетентності від загальної полягає у колі завдань, проблем, а також рівні їх вирішення. Відповідно до твердження Н. Насирової «інформаційна компетентність це: 1) мотивація, потреба та інтерес до отримання знань, умінь та навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; 2) сукупність суспільних, природних та технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; 3) знання, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; 4) способи та дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; 5) досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення та технічних ресурсів; 6) досвід відносин «людина-комп'ютер» (Богачик, 2012).

Побуває думка, що «інформаційна компетентність» це насамперед можливість громадянина інформаційного суспільства забезпечити собі: вільний доступ до інформації, яка не є таємницею, а також його здатністю опублікувати та розголосити власну інформацію у нецензурованому вигляді, забезпечити собі право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми та технології роботи з інформацією цією реалізувати доступні в суспільстві можливості щодо виробництва, передачі, розповсюдження, використання, копіювання, знищення будь-якої вільно розповсюджуваної інформації, включаючи і його власну інформацію (Бойцова, 2011). Інформаційна компетентність може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність інформаційної діяльності (зовнішньої та внутрішньої) на основі комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань, умінь для вирішення поставлених перед людиною завдань.

Інформаційна компетентність передбачає володіння такими компетенціями, як вміння отримувати інформацію з різних джерел, знання особливостей інформаційних потоків у своїй предметній галузі, володіння основами аналітико-синтетичної переробки інформації, знання структури, правил підготовки та оформлення нових інформаційних продуктів з використанням традиційних та нових технологій. Інформаційна компетентність розвиває абстрактне мислення, рефлексивні можливості, пов'язані з визначенням своєї позиції.

Інформаційні компетенції є предметом досліджень у науковій школі А. Хуторського, зокрема, щодо підготовки вчителя з допомогою дистанційних технологій. З погляду А. Хуторського, інформаційна компетенція – способи та навички діяльності щодо інформації в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі: володіння сучасними засобами інформації (смартфон, планшет, комп'ютер, принтер, модем, копір, телевізор, магнітофон, телефон) та інформаційними технологіями (аудіо, відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет), пошук, відбір; аналіз необхідної інформації, її перетворення, збереження, передача, захист (Вдовина, 2017).

Інформаційні компетенції передбачають володіння навичками:

- роботи з різноманітними джерелами інформації: книгами, підручниками, довідниками, атласами, картами, визначниками, енциклопедіями, каталогами, словниками, CD-ROM, Інтернет;

- самостійного пошуку, відбору, вилучення, систематизації, аналізу та необхідної для вирішення навчальних завдань інформації, її організації, перетворення, збереження та передачі;

- орієнтації в інформаційних потоках, виділення у них головного та необхідного; усвідомленого сприйняття інформації, що розповсюджується у тому числі і каналами ЗМІ;

- використання інформаційних пристроїв: комп'ютера, телевізора, магнітофона, телефону, мобільного телефону, пейджерів, факсу, принтера, модему, копіра;

- застосування для вирішення навчальних завдань аудіо та відеозапису, електронної пошти, Інтернету.

Інформаційну компетентність вчені (Марущак, Король, & Луп'як, 2015) тлумачать як: уміння застосовувати інформаційні технології для демонстрації друкованих та графічних документів; уміння створювати презентації; систематизувати й обробляти дані за допомогою таблиць, технологічних карт, будувати порівняльні таблиці і виявляти закономірності за допомогою комп'ютера; застосовувати інформаційні технології для моделювання процесів і об'єктів, виконання креслень і ескізів; використовувати комп'ютерне тестування; використовувати мережу Інтернет для вирішення педагогічних питань, збору інформації, участі в телеконференціях, доступу до наукових, педагогічних і методичних даних. У табл. 1 представлено наукову позицію І. Кислої та Р. Павлюк.

Дослідники С. Тришина і А. Хуторської характеризують інформаційну компетентність як одну з ключових компетентностей, яка має об'єктивний і суб'єктивний боки. С. Зелінський зазначає, що об'єктивний бік інформаційної компетентності фахівця полягає у вимогах, які соціум висуває до професійної діяльності сучасного фахівця. Суб'єктивний бік полягає у відображенні об'єктивного боку, що переломлюється через індивідуальність фахівця, його професійну діяльність, особливості мотивації в удосконаленні та розвитку своєї інформаційної компетентності (Зелінський, 2016).

Іншої думки М. Ісаєва, яка підкреслює, що інформаційна компетентність має внутрішню логіку розвитку, яка не зводиться до підсумовування її елементів, і логіку розвитку кожного елементу окремо, а до завдань розвитку інформаційної компетенції відносять збагачення знаннями й уміннями з галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій; розвиток комунікативних, інтелектуальних здібностей; здійснення інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі (Миронова, 2010).

Продовжуючи думку М. Ісаєвої, дослідники Н. Гендіна, С. Каракозова під поняттям інформаційна компетентність, розуміють її як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю (Клімушин, 2011; Жигірь, 2014).

**Компонентний склад інформаційної компетентності
(І. Кисла, Р. Павлюк)**

Компонентний склад інформаційної компетентності	Об'єкти реальної дійсності	Соціальна значущість компетентності (для організації)	Особистісна значущість компетентності
1. Інформаційно-пошукова компетентність	Довідники, енциклопедії, Інтернет	Складання постанов, розпоряджень, наказів, нормативних документів	Одержання нових знань
2. Інформаційно-аналітична компетентність	Література, ЗМІ, Інтернет	Аналіз роботи підприємства: оформлення приміщень, розміщення й відновлення реклами	Уміння аналізувати будь-які вчинки, ситуації
3. Інформаційно-комунікаційна компетентність	Телефон, мобільний телефон, комп'ютер (електронна пошта, Інтернет)	Консультація відвідувачів з питань, що стосуються надаваних послуг; запобігання й ліквідація конфліктних ситуацій; розгляд претензій, пов'язаних з незадовільним обслуговуванням відвідувачів	Спілкування з людьми
4. Інформаційно-оцінна (рефлексивна) компетентність	Тести, опитування	Проведення необхідних організаційно-технічних заходів, тестувань й опитувань	Застосування отриманих або наявних знань у життєвих ситуаціях
5. Інформаційно-екологічна компетентність	ЗМІ, Інтернет	Забезпечує чистоту й порядок у приміщенні та на прилії до нього території, контролює дотримання підлеглими виробничої санітарії та гігієни	Дотримання чистоти навколишнього середовища
6. Інформаційна компетентність самовдосконалення й саморозвитку	Література, Інтернет, ЗМІ	Підвищення кваліфікації	Самовдосконалення й саморозвиток
7. Інформаційно-операційна компетентність	Телефон, мобільний телефон, Інтернет, інструкції користувача	Робота на ПК	Володіння ПК
8. Інформаційно-етична та інформаційно-правова компетентність	Суспільство, юридичні довідники	Контролює дотримання підлеглими працівниками трудової й виробничої дисципліни, правил і норм охорони праці	Право на власний світогляд, безпеку приватної власності
9. Інформаційна компетентність збереження (інформаційна безпека) інформації	Зберігання інформації на сервері під паролем, сейфи	Забезпечення безпеки секретним документам	Засоби й методи захисту інформації

Таким чином, інформаційна компетентність є складником інформаційної культури, яка, своєю чергою, є частиною загальної культури особистості. На думку С. Зелінського, з одного боку, завдання розвитку інформаційної компетентності знаходять своє відображення в низці функцій: пізнавальній, комунікативній, адаптивній, нормативній, оцінній та інформативній. З іншого, – формування й розвиток інформаційної компетентності особистості здійснюється шляхом передачі інформації, точніше – способів і методів діяльності щодо її використанню. Формування інформаційної компетентності сприяє: всебічному розвитку особистості; самовдосконаленню; бажанню вчитися впродовж усього життя; розумінню інформаційних процесів; здатності застосовувати опановане в професійній діяльності; удосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання та навички в повсякденній практиці.

У наукових розвідках підкреслено, що особистісний рівень інформаційної компетентності залежить від рівня інформаційної компетентності суспільства, який, своєю чергою, визначається інформаційною компетентністю, що входить до його суб'єктів.

Сучасний дослідник Н. Євладова вважає за доцільне й характеризує інформаційну компетентність як «інтегральну якість особистості, що характеризує вміння вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей» (Кривонос, 2014).

На думку С. Дацюка, інформаційна компетентність – це право будь-якого громадянина інформаційного суспільства мати вільний доступ не тільки до інформації, що не є таємницею, а й бути здатним опублікувати та розголосити власну інформацію у нецензурованому вигляді, право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми та технології інформації, а також право мати знання щодо виробництва, передачі, поширення, використання, копіювання, знищення всієї доступної йому інформації, включаючи і його власну інформацію (Матохнюк, 2018). Це дозволить сформувати професійну компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

О. Іонова та О. Семенова трактують поняття «інформаційна компетентність» як нову грамотність, до складу якої входять уміння самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у непередбачених ситуаціях з використанням технологічних засобів (Марущак, Король, Луп'як, 2015). На думку О. Іонової, інформаційна компетентність – це система знань і вмінь у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та досвід їх використання, а також здатність людини вдосконалювати свої знання, уміння та приймати принципово нові рішення в мінливих умовах чи непередбачених ситуаціях з використанням нових технологічних засобів (Павлюк, 2013).

Розвиваючи цю думку, С. Тришина перераховує функції поняття інформаційної компетентності: пізнавальна, спрямована на систематизацію знань, пізнання й самопізнання людиною самої себе; комунікативна, носіями якої є семантична компонента, носії інформації; адаптивна, що дозволяє адаптуватися до умов життя й діяльності в інформаційному суспільстві; нормативна, яка виявляється, перш за все, системою моральних і юридичних норм і вимог в інформаційному суспільстві; оцінна, що припускає вміння орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, виявляти й відбирати відому та нову, оцінювати значущу й другорядну; інтерактивна, спрямована на активну самостійну й творчу роботу самого суб'єкта, що веде до саморозвитку та самореалізації (Тихонова, 2015).

Зазначені функції аналізованого поняття дозволяють С. Зелінському стверджувати, що «інформаційна компетентність» у такому тлумаченні не може бути взята за основу у зв'язку з тим, що інформаційна компетентність повинна включати, по-перше, особистісний досвід з інформацією, і по-друге, перетворення цієї інформації у власний досвід, який можна бути використовувати в майбутньому житті. Це, своєю чергою, може стати кроком до формування інформатичної компетентності (Зелінський, 2016).

Саме такий погляд на процес формування інформаційної компетентності має О. Зайцева, яка визначає інформаційну компетентність як складну індивідуально-психологічну освіту на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і певного набору особистісних якостей у галузі інноваційних технологій (Кривонос, 2014). У іншій роботі, більш повно визначено інформаційну компетентність як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності. При цьому інформаційній компетентності притаманні такі властивості: дуалізм – наявність об'єктивної (зовнішньої оцінки інформаційної компетентності) і суб'єктивної (внутрішній – самооцінки своєї інформаційної компетентності індивідуумом) сторін; відносність – знання й бази знань швидко застарівають і їх можна розглядати як нові тільки в умовно-певному просторово-часовому відрізку; структурованість – кожна людина має свої особливим чином організовані бази знань; селективність – не вся інформація надходить і трансформується в знання, що вбудовуються в наявні організовані бази знань; акумулятивно – знання й бази знань з впливом часу мають тенденцію до «накопичення» – акумуляції, стають ширшими та об'ємнішими; самоорганізації – процес мимовільного виникнення в нерівноважних системах нових структур баз знань; «поліфункціональність» – наявність різноманітних предметно-специфічних баз знань (семантична складова баз знань є поліфункціональною) (Рамський, 2013).

Іншої думки Г. Муратова, яка під інформаційною компетентністю розуміє властивість особистості, яка становить сукупність знань, умінь і мотивації до ефективного здійснення різних видів інформаційної діяльності й використання нових інформаційних технологій для виконання професійної діяльності. Далі в дослідженнях Г. Муратової підкреслено, що інформаційна компетентність має індивідуальний характер. Водночас зауважимо, що інформованість, будучи умовою пізнання, не є вродженою рисою особистості, вона формується в процесі пізнавальної діяльності. При формуванні інформаційної компетентності інформативність тексту має важливе значення. Інформативність тексту дозволяє методиці навчання розставити інші акценти на сучасному етапі, коли не кількість інформації, не її обсяг вирішує проблему, а вміння вибрати те, що можна критично осмислити, вибрати те, що потрібно для життя в цьому світі, що змінюється, як з частин інформації зібрати ціле (Морзе, 2010).

Формування інформаційної грамотності та інформаційної компетентності є складною системою цілей освітньої практики. Без цілеспрямованої роботи з формування інформаційної грамотності студентів не може ставитися питання про формування в них відповідної компетентності (Балакірова, Павленко, 2012). Своєю чергою, інформаційна грамотність і компетентність – два взаємопов'язані складники інформаційної культури особистості.

Важливими вважаємо міркування Н. Насирової, яка переконує, що розв'язання завдання формування інформаційної компетентності студентів вимагає сформованості специфічних умінь і навичок системного підходу до пошукової діяльності у сфері технічних, програмних засобів та інформації (Павлюк, 2013). Це багато в чому визначає успішність подолання бар'єра між світом людини і комп'ютерів, сприяє формуванню інформаційного світогляду, розвитку системного мислення студентів, орієнтації в масі програмних засобів та виборі конфігурації комп'ютера, необхідного для оптимального вирішення своїх завдань (Дорошенко, Тихонова, Луньова, 2011).

Згідно досліджень Н. Євладової, процес формування інформаційної компетентності студента оптимізується при дотриманні комплексу таких педагогічних умов: організаційно-діяльнісних, які забезпечують можливість використання засобів формування інформаційної компетентності студентів; конструкторсько-методичних, забезпечують готовність викладача до використання технічних і методичних засобів

формування інформаційної компетентності; психолого-педагогічних, спрямованих на формування в студентів позитивної мотивації до самоосвіти в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (Клімушин, 2011).

Інформаційна компетентність у вузькому значенні пов'язана з умінням використовувати інформаційні технології, засоби й методи. Як зауважують А. Ахаян, О. Кизик, це власне компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. У широкому значенні – з умінням переробляти інформацію, розв'язувати інформаційно-пошукові задачі, використовуючи бібліотечні та електронні інформаційно-пошукові системи, тобто здійснювати інформаційну діяльність із використанням і традиційних, і нових технологій (Корець, Вдовченко, & Тарара, 2010).

Дослідник М. Головань до значущих ознак інформаційної компетентності відносить: знання інформатики як предмета; використання комп'ютера як необхідного технічного засобу; сукупність знань, умінь та навичок пошуку, аналіз інформаційних даних; ціннісне ставлення до інформаційної діяльності; наявність актуального освітнього чи професійного завдання, у якому актуалізується та формується інформаційна компетентність (Балакірова, Павленко, 2012).

Н. Сороко виділяє критерії інформаційної компетентності:

- уміння адекватно визначати необхідність у певній інформації;
- ефективне здійснення пошуку необхідної інформації;
- аналізування, синтезування та створення інформації;
- уміння адекватно оцінювати інформацію;
- комунікативні вміння щодо обміну інформацією з іншими;
- сформованість комп'ютерної грамотності (Карташова, 2010).

Відповідно до своїх міркувань і думки Н. Сороко визначимо цілі, на які необхідно орієнтуватися при формуванні інформаційної компетентності:

- використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок;
- використання ІКТ з метою пошуку інформації для виконання професійних завдань та особистісних інтересів;
- професійний розвиток у галузі інформаційно-комунікаційних технологій;
- набуття досвіду використання ІКТ для виконання професійної діяльності.

Результати аналізу наукових досліджень проблеми формування інформаційної компетентності дозволяють стверджувати, що:

- інформаційна компетентність включає сукупність знань, умінь і навичок до ефективного використання інформаційних технологій у професійній діяльності й повсякденному житті;
- інформаційна компетентність є складником професійної компетентності, яка є інтегративною властивістю особистості, що виявляється в сукупності компетентностей у певній сфері діяльності;
- інформаційна компетентність становить основу для формування інформатичної компетентності.

Окремо також необхідно зупинитись на завданнях щодо формування системи техніко-технологічних компетентностей перетворювальної діяльності людини як основи для навчання впродовж життя (Терещук, 2008). Компетентісно-кваліфікаційний підхід не є принципово новим, особливо для європейської освіти, оскільки за кордоном відповідні наукові розвідки тривають не одне десятиріччя, проте й нині визначення технічних чи технологічних компетенцій залишається актуальним. Насамперед це пов'язано з тим, що в українській технологічній освіті склався такий підхід, коли уміння визначають як певний рівень засвоєння трудових дій. Більш високий рівень засвоєння таких умінь переводить їх у стан автоматизації. Такі уміння прийнято називати навичками.

Щоб подолати проблему уніфікації змісту технологічної освіти, особливо у тій частині, де відбувається формування вмінь і навичок, необхідно, крім впровадження проєктної технології у зміст та методіку технологічної освіти, запровадити

компетентнісний підхід. А. Терещук відзначає, що реалізація компетентнісного підходу неможлива без застосування навчальних технологій (Терещук, 2008).

Висновки. Отже, інформаційну компетентність розглядаємо як: інтегральну якість особистості, що характеризує вміння вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей; інтегративна властивість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності (Спірін, Іванова, & Яцишин, 2014).

Введення компетенцій в теоретичну та практичну складові технологічної освіти дасть змогу усунути суперечності між засвоєнням застарілих технічних знань і трудових умінь та їх використанням на практиці для вирішення конкретних проблем в умовах сучасного інформаційно-технологічного суспільств. Перспективним для технологічної освіти та найбільш доцільним буде такий підхід, коли в основу цієї освіти буде покладено не конкретний зміст ремісничих практик, а систему більш сучасних уніфікованих технологій, які би не залежали від розвитку виробництва, а, отже, й відповідних технологічних операцій чи процесів, і водночас відображали основні перспективні напрямки перетворювальної діяльності людини (Терещук, 2008). З огляду на це подальші наукові розвідки у галузі методик навчання можуть бути спрямовані на докладний аналіз, відбір та експериментальне обґрунтування змісту професійної підготовки, який буде адекватним до особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інформаційного підходів в технологічній освіті української молоді.

ЛІТЕРАТУРА

- Балакірова, С. Ю., Павленко, В. В. (2012). Інформаційна компетентність управлінця в контексті «культури реальної віртуальності». *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 7-10.
- Баловсяк, Н. В. (2006). *Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
- Баловсяк, Н. Х. (2006). Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 4(11), 3-6.
- Бібік, Н. (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, 8/9, 26-30.
- Богачик, М. С. (2012). Розвиток інформатичної компетентності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 15(2), 93-101.
- Бойцова, О. М. (2011). *Структура інформаційної компетентності та її аналіз для процесу професійної підготовки*. Взято з http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2011_9/boytsova.pdf.
- Вдовина, И. А. (2017). Информационная культура, информационная грамотность и информационная компетентность в подготовке учителя. *Вестник Института образования человека*, 2, 14-25.
- Дорошенко, Ю. О., Тихонова, Т. В., & Луньова, Г. С. (2011). *Технологічне навчання інформатики*. Харків: Ранок.
- Жалдак, М. І., Рамський, Ю. С., & Рафальська, М. Ф. (2006). Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 7(14), 185.
- Жигірь, В. І. (2014). Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2, 40-47.

- Зелінський, С. С. (2016). *Формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки*. (Автореф. канд. наук). Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Старобільськ.
- Карташова, Л. А. (2010). Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін. *Педагогічний дискурс*, 8, 90-96.
- Кисла, І. Г. (2008). Підходи до формування інформаційної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології в освіті*, 2, 110-113.
- Клімушин, П. С. (2011). Кваліфікаційні вимоги інформаційної компетентності державних службовців. *Теорія та практика державного управління*, 2(33), 1-6.
- Корець, М. С., Вдовченко, В. В., & Тарара, А. М. (2010). Педагогічні умови реалізації технологічного профільного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*, 6, 90-97.
- Кривонос, О. М. (2014). *Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі навчання програмування*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Марущак, О. В., Король, В. П., & Луп'як, Д. М. (2015). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 1(7), 89-91.
- Матохнюк, Л. О. (2018). Структурно-функціональна модель інформаційної компетентності особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологія*, 3. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_3_13.
- Миронова, О. І. (2010). Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 17(204), 165-175.
- Морзе, Н. В., Кузьмінська, О. Г., & Вембер, В. П. (2010). Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 6, 23-31.
- Овчарук, О. В. (2004). *Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
- Павлюк, Р. О. (2013). *Інформаційна компетентність та інформаційна культура сучасного фахівця*. Взято з <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3032/>.
- Рамський, Ю. С. (2013). *Методична система формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики*. (Автореф. дис. д-ра наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Спірін, О. М., Іванова, С. М., & Яцишин, А. В. (2014). *Науково-організаційні засади проектування мережі електронних бібліотек установ НАПН України*. Київ: Атіка.
- Терещук, А. (2008). Сучасні тенденції розвитку технологічної освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Педагогіка*, 3, 134-138.
- Тихонова, Т. В. (2015). Дидактичний аналіз понять «інформатична компетентність» та «інформаційна культура». *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 1. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2015_1_11.
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Chicago: American Library Association.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education. (2020). Retrieved from <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>.

REFERENCES

- Balakirova, S. Yu., Pavlenko, V. V. (2012). Informatsiina kompetentnist upravlintsia v konteksti «kultury realnoi virtualnosti» [Information competence of the manager in the context of «culture of real virtuality»]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 1, 7-10 [in Ukrainian].
- Balovsiak, N. V. (2006). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho ekonomista v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of information competence of the future economist in the process of professional training]. (PhD diss.). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Balovsiak, N. Kh. (2006). Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista [The structure and content of information competence of the future specialist]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Computer-based learning systems*, 4(11), 3-6 [in Ukrainian].
- Bibik, N. (2013). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v shkilnii osviti [Advantages and risks of introducing a competency-based approach in school education]. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 8/9, 26-30 [in Ukrainian].
- Bohachyk, M. S. (2012). Rozvytok informatychnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u protsesi navchannia inozemnoi movy [Development of information competence of high school students of secondary schools in the process of learning a foreign language]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 15(2), 93-101 [in Ukrainian].
- Boitsova, O. M. (2011). *Struktura informatsiinoi kompetentnosti ta yii analiz dlia protsesu profesiinoi pidhotovky [The structure of information competence and its analysis for the training process]*. Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2011_9/boytsova.pdf [in Ukrainian].
- Vdovina, I. A. (2017). Informacionnaja kul'tura, informacionnaja gramotnost' i informacionnaja kompetentnost' v podgotovke uchitelja [Information culture, information literacy and information competence in teacher training]. *Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka [Bulletin of the Institute of Human Education]*, 2, 14-25 [in Russian].
- Doroshenko, Yu. O., Tykhonova, T. V., & Lunova, H. S. (2011). *Tekhnolohichne navchannia informatyky [Technological training of computer science]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Zhaldak, M. I., Ramskyi, Yu. S., & Rafalska, M. F. (2006). Model systemy sotsialno-profesiinykh kompetentnosti vchytelia informatyky [Model of the system of socio-professional competencies of a computer science teacher]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Computer-based learning systems*, 7(14), 185 [in Ukrainian].
- Zhyhir, V. I. (2014). Otsiniuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia yak faktor yoho formuvannia [Assessment of professional competence of a specialist as a factor in its formation]. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 2, 40-47 [in Ukrainian].
- Zelinskyi, S. S. (2016). *Formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of information competence of future engineers in the process of professional training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, Starobilsk [in Ukrainian].
- Kartashova, L. A. (2010). Formuvannia IT-hotovnosti yak novoi yakisnoi kharakterystyky uchytelia suspilno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of IT readiness as a new qualitative characteristic of a teacher of social sciences and humanities]. *Pedagogical Discourse*, 8, 90-96 [in Ukrainian].
- Kysla, I. H. (2008). Pidkhody do formuvannia informatsiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Approaches to the formation of information competence of teachers of secondary schools]. *Information Technology in Education*, 2, 110-113 [in Ukrainian].

- Klimushyn, P. S. (2011). Kvalifikatsiini vymohy informatsiinoi kompetentnosti derzhavnykh sluzhbovtziv [Qualification requirements for information competence of civil servants]. *Theory and practice of public administration*, 2(33), 1-6 [in Ukrainian].
- Korets, M. S., Vdovchenko, V. V., & Tarara, A. M. (2010). Pedahohichni umovy realizatsii tekhnolohichnoho profilnoho navchannia [Pedagogical conditions of realization of technological profile training]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Problems of labor and professional training*, 6, 90-97 [in Ukrainian].
- Kryvonos, O. M. (2014). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannia prohramuvannia* [Formation of information and communication competencies of future teachers of computer science in the process of learning programming]. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Marushchak, O. V., Korol, V. P., & Lup'iak, D. M. (2015). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Formation of professional competence of the future teacher of technologies]. *Naukovi zapysky. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity* [Proceedings. Problems of methods of physical-mathematical and technological education], 1(7), 89-91 [in Ukrainian].
- Matokhniuk, L. O. (2018). Strukturno-funktsionalna model informatsiinoi kompetentnosti osobystosti [Structural and functional model of information competence of the individual]. *Bulletin of the National Academy of the state Border Guard Service of Ukraine. Psychology*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_3_13 [in Ukrainian].
- Myronova, O. I. (2010). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti studentiv yak umova efektyvnoho zdiisnennia informatsiinoi diialnosti [Formation of information competence of students as a condition for effective implementation of information activities]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 17(204), 165-175 [in Ukrainian].
- Morze, N. V., Kuzminska, O. H., & Vember, V. P. (2010). Kompetentnisni zavdannia yak zasib formuvannia informatychnoi kompetentnosti v umovakh neperervnoi osvity [Competence tasks as a means of forming information competence in the conditions of continuing education]. *Information Technology in Education*, 6, 23-31 [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (2004). *Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Development of the competence approach: strategic orientations of the international community. Competentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy]. Kyiv: K.I.S [in Ukrainian].
- Pavliuk, R. O. (2013). *Informatsiina kompetentnist ta informatsiina kultura suchasnoho fakhivtsia* [Information competence and information culture of a modern specialist]. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3032/> [in Ukrainian].
- Ramskyi, Yu. S. (2013). *Metodychna systema formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh vchyteliv matematyky* [Methodical system of formation of information culture of future teachers of mathematics]. (Extended abstract of PhD diss.). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
- Spirin, O. M., Ivanova, S. M., & Yatsyshyn, A. V. (2014). *Naukovo-orhanizatsiini zasady proektuvannia merezhi elektronnykh bibliotek ustanov NAPN Ukrainy* [Scientific and organizational principles of designing a network of electronic libraries of NAPS of Ukraine]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
- Tereshchuk, A. (2008). Suchasni tendentsii rozvytku tekhnolohichnoi osvity v Ukraini [Current trends in the development of technological education in Ukraine]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogy*, 3, 134-138 [in Ukrainian].
- Tykhonova, T. V. (2015). Dydaktychnyi analiz poniat «informatychna kompetentnist» ta «informatsiina kultura» [Didactic analysis of the concepts «information competence»

and «information culture»]. *Open Educational E-Environment Of Modern University*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2015_1_11 [in Ukrainian].
American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Chicago: American Library Association.
Information Literacy Competency Standards for Higher Education. (2020). Retrieved from <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>.

INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

Nadiya Vakulenko,

Postgraduate Student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Abstract. *The article reveals the essence of the concepts related to the information competence of future specialists in the field of technological education. It is noted that at the present stage of society's development, there are significant and crucial changes in the world's educational environment. They are associated with the comprehensive process of globalization, i.e., a person should be able to navigate and critically evaluate information, especially in conditions of its wide availability and excess, distinguish between facts and opinions, and determine their essence and reliability, which requires special training to live and work in the information society, so as not to get lost in it. It practically requires special training to live and work in the information society; so as not to get lost. This issue is reflected in the emergence of the category «information culture,» which is considered and perceived as part of universal culture. It is due to the realities of the modern information society, which includes the content and values of human activity in the world of information surplus. An integral part of it is information competence is a set of understandable ways to interact with information.*

Accordingly, the authors have described the main components of the specialist's information competence in the context of the current stage of informatization of education and the importance of its formation in the future specialist in any subject area, including technological education. It is generalized that information competence is considered an integral quality of personality, which characterizes the ability to solve problems and typical problems that arise in real-life situations, using modern information and communication technologies to achieve professionally significant goals. It is also an integrative quality of personality, which is the result of reflecting the processes of selection, assimilation, processing, transformation, and generation of information into a specific type of subject-specific knowledge that allows you to develop, adapt, predict and implement optimal solutions in various fields.

Keywords: *information, information literacy, information culture, information competence, information skills, information worldview, technological education.*

Надійшла до редакції 25.03.2021 р.

УДК 373.5.016:62/64]:37.015.3:159.942

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263517>

ORCID 0000-0003-0745-7057

ORCID 0000-0002-8353-9153

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СФЕРИ ПОЧУТТІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Поліна Вікторова,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Андрій Цина,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті порушено актуальну проблему гуманізації педагогіки відповідно ідей «вільного виховання» як системи саморозвитку та самопізнання індивідуальності у партнерстві з учителем. Установлено, що маючи провідну цільову орієнтацію на розвиток не лише знань, умінь і навичок учнів, вальдорфська педагогіка своєю основною спрямованістю має формування чуттєвої сфери, творчих здібностей, розвитку самовизначення та індивідуальної відповідальності учнів за свої дії. Оскільки вальдорфська педагогіка має значні потенційні можливості як засіб розвитку сфери почуттів учнів у процесі трудового навчання, та обґрунтовано, що навчання, яке відбувається як вільне, без будь-якого духовного та тілесного примусу, виходячи з потреб дитини, створює найсприятливіші умови для виявлення її природних здібностей та розвитку нахилів. Розкрито особливості антропософського виховання та розвитку, заснованого на природі дитини та відповідного трьом семирічним циклам: 7, 14, 21 рік. Визначено зміст та засоби навчання за кожним семирічним циклом. Розглянуто специфіку організації навчально-виховного процесу за вальдорфською педагогікою: викладання основних предметів здійснюється одним учителем; сприйняття учнями навчального матеріалу відбувається за алгоритмом «побачити-пережити-здивуватися»; навчання без жорстко встановленого змісту навчальних програм та без підручників; розкриття перед учнями світу предметного навчального матеріалу таким чином, щоб із віком молода людина зберегла інтерес до історії, музики, народних ремесел, літератури та всього навколишнього світу; відсутність бальної системи оцінок навчальних досягнень учнів до 8 класу, що дає змогу школярам бути учасниками процесу трудового навчання, виходячи з інтересу до пізнання різних видів праці, коли почуття формуються в душевно комфортному освітньому просторі. Описано результати здійснення професійного самовизначення випускниками вальдорфських шкіл, які керуються власними розумовими, духовними, фізичними та емоційними здібностями, нахилами й інтересами, що у поєднанні з особистісним контекстом сприяє формуванню унікальних індивідуальностей.

Ключові слова: «вільне виховання», вальдорфська педагогіка, саморозвиток, трудове навчання, особистість, почуття.

Постановка проблеми. Трудове навчання та виховання учнів у сучасних закладах загальної середньої освіти спрямоване на формування цілісної особистості, що прагне до максимальної самореалізації та самоактуалізації своїх індивідуальних нахилів та здібностей. Підлітковий вік учнів характеризується відкритістю для сприйняття нового досвіду, формуванням здатності до самовизначення, свідомого та відповідального вибору дій у різноманітних життєвих ситуаціях.

Метою базової середньої освіти Державний стандарт базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020, с. 1) декларує розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу.

Сучасні інноваційні системи, технології та моделі трудового навчання в школі все більше звертаються до ідей гуманістичної педагогіки, однією з яких є втілення ідеї «вільного виховання», що розглядається як система саморозвитку та самопізнання індивідуальності у партнерстві з учителем. Розвиток здатності пізнання такого виду призводить, за антропософським філософським учінням Р. Штейнера (2002), призводить людину до досконалості. Заснована ним на початку ХХ століття вальдорфська педагогіка спирається на подвійну спрямованість процесу навчання: набуття дитиною знань і вмінь та педагогічний супровід розвитку її особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначають науковці вальдорфська педагогіка сприяє розвитку творчих здібностей учнів (Апостолова, 2002; Головіна, 2018), вихованню вільної особистості (Мітюхіна, 2008), систематичному спостереженню за розвитком дитини (Берхгаут, 2002, с. 6), є інноваційною системою, технологією та моделлю предметного навчання в школі (Баханов, 2004), виступає засобом гуманізації освіти (Воленшчак, 2009; Передерій, 2017). Маючи основну цільову орієнтацію на розвиток не тільки знань, умінь і навичок учнів, вальдорфська педагогіка має основною спрямованістю формування чуттєвої сфери, творчих здібностей, розвитку самовизначення та індивідуальної відповідальності учнів за свої дії. Водночас питання розкриття потенціалу вальдорфської педагогіки як засобу розвитку сфери почуттів учнів у процесі трудового навчання дотепер залишається маловивченим.

Метою статті є вивчення потенційних можливостей вальдорфської педагогіки як засобу розвитку сфери почуттів учнів у процесі трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. В Україні відкриття перших експериментальних вальдорфських шкіл у Дніпропетровську, Києві, Кривому Розі та Одесі відбулося на рубежі ХХ–ХХІ ст. як відповідь на виклики щодо пошуку альтернативних педагогічних систем. Затвердження у 2011 році програми всеукраїнського педагогічного експерименту з розвитку вальдорфської педагогіки в Україні сприяло розробці навчальних програм для кожного класу закладів загальної середньої освіти (Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 кл., 2009; Програми для вальдорфських шкіл України: 10–11 класи, 2012).

Серед основних концептуальних засад вальдорфської педагогіки Г. Селевко (Селевко, 2006, с. 739–740) визначає природовідповідність, коли розвиток дитини відбувається за генетично-детермінованою програмою, йде попереду навчання, є визначальним для нього та характеризується спонтанністю вільного розвитку природних задатків. Навчання відбувається як вільне, без будь-якого духовного та тілесного примусу, виходячи з потреб дитини, створюючи найсприятливіші умови для виявлення її природних здібностей та розвитку нахилів; свободу розглядають як засіб виховання і навчання, які пристосовуються до дитини, а не навпаки.

Не посягаючи на дитинство та уникаючи ранньої інтелектуалізації розвитку особистості вальдорфська педагогіка, за В. Мітюхіною (Мітюхіна, 2008), виходить із самостійного усвідомлення дитиною всіх етапів розвитку людства в ході інтегрованого вивчення західної та східної культур. Розвиток індивідуальності передбачається здійснювати засобами мистецтва для формування творчої особистості у єдності розвитку розуму, серця і руки (Апостолова, 2002). Не відділяючи виховання від навчання, вальдорфською педагогікою визнається пріоритет виховання та розуміння навчання як одночасного виховання в дитини певних особистісних якостей засобами наслідування

(Баханов, 2004). За Р. Штайнером (2002), виховання є засобом приведення людини до її духовних витоків, розкриття закладених у неї природних духовних сил. Таке антропософське виховання та розвиток виходять з природи дитини та відбуваються за трьома семирічними циклами: 7, 14, 21 рік.

Під час першого семирічного циклу, який названо «Світом добра», навчання і виховання здійснюється засобами наслідування. Зміст навчання, виховання реалізується шляхом прикладу, а розвиток дитини до 7 років може бути визначений за тріадою: ходити-говорити-мислити. Особливістю цього циклу є спрямованість на навчання дитини, яка є центром педагогічної системи, самостійності та самоконтролю, а задля отримання від навчання радості широко застосовуються ігрові методики. У зв'язку з цим, вияви позиції вихователя обмежені певними правилами: не говорити дитині «ні», «не можна», не робити зауважень, приймати дитину такою, яка вона є.

Під час другого циклу (8–14 років) навчання, що має назву «Світ прекрасний», виховання та розвиток фізичних, чуттєвих та духовних сил учнів здійснюється засобами предметно-образної діяльності за експресивними методиками. Навчання відбувається в процесі занять учнів мистецтвом, декоративно-прикладними ремеслами, вальдорфською гімнастикою, що поєднує в собі музику, медитацію, слово та фізичні вправи. Значна роль у цьому навчальному циклі для учнів 1–7 класів відводиться трудовому навчанню та вихованню вході оволодіння учнями палітурною, столярною справою, декоративно-ужитковим та прикладним мистецтвом, побутовою працею.

Розкриємо особливості змісту навчання під час другого його циклу, коли учні з 1 по 7 класи мають ознайомитися з певними епохами розвитку людства методом занурення у неї. Учні 1 класу навчаються за епохою прообразів та казок, рухаючись від образів до букв, використовуються співи, евритмія, під час трудового навчання опановують в'язання спицями.

Школярі 2 класу навчаються за епохальними засобами чудес та легенд, опановують письмо, арифметику, гру на флейті, малюють та опановують елементи ручної праці.

Третьюкласники вивчають епоху створення світу і Старий Заповіт, опановують нотну грамоту, малювання форм та в'язання гачком.

У 4 класі школярі вивчають епохальний розрив загального та окремого, дробі, європейські міфи, опановують орнаменти, канон та вишивку хрестиком.

П'ятикласники навчаються за цінностями епохи гармонії та античності, вивчають грецьку культуру, опановують десяткові дробі, беруть участь у репетиціях та виступах оркестру, працюють з деревом.

Учні 6 класу занурюються в епоху Середньовіччя, боротьби добра і зла, вивчають культуру стародавнього Риму, знайомляться з фізичними явищами, відсотками, геометрією та навчаються обробці деревини ріжучими інструментами.

У 7 класі учні опановують простір та епоху Ренесансу, вивчають алгебру, навчаються віршуванню та основам пошиття виробів із тканини та елементам побутової діяльності.

Впродовж кожного навчального року учні за різними методиками, всебічно, через образи, ритми, почуття і міркування опановують певними фрагментами епохальної культури людства.

Під час третього циклу розвитку особистості (15–21 рік) учні п'ять років із семи проходять навчання в 12-річній школі, де в них формується абстрактне мислення. Так, учні 8 класу вивчають епоху революцій, культури XIX століття, опановують основами економічних знань, хімії, знайомляться з творчістю відомих композиторів, працюють в майстернях з обробки металу.

Дев'ятикласники вивчають сучасні проблеми екології, технічного прогресу і моралі, вивчають історію мистецтва та опановують столярну справу.

Учні 10 класу вивчають питання сучасної політики, історії, суспільства, фізику, опановують драматургію та пробують свої сили у виготовленні керамічних виробів.

У 11 класі учні продовжують вивчати епоху сучасного суспільного устрою та життя, вивчають сучасну літературу, музику, скульптуру та опановують політурну справу.

Дванадцятикласники вивчають історію культури та імпровізують у всіх вивчених ними сферах життєдіяльності.

Організація навчально-виховного процесу, за вальдорфською педагогікою, спрямовується на інтелектуальний та духовний розвиток кожного учня та характеризується тим, що викладання всіх основних предметів з 1 по 8 класи здійснює один учитель, який є старшим товаришем та встановлює міцні та дружні зв'язки з батьками учнів та залучає їх до участі у житті школи.

Подання змісту трудового предметного навчання відбувається методом занурення, коли впродовж 2–4-х тижнів учні заглиблюються у його зміст, щоденно інтенсивно опрацьовуючи його з метою набуття чуттєво-практичного досвіду. Активне сприйняття навчального матеріалу здійснюється за алгоритмом «побачити-пережити-здивуватися», що дає учневі з часом, на основі почуттєвих переживань, вибудовувати власні життєві висновки та теорії. Такий педагогічний підхід сприяє цілісному розкриттю унікального внутрішнього потенціалу особистості кожного учня через емоційно-почуттєву, вольову та інтелектуальну сфери.

Навчання здійснюють без жорстко встановленого змісту навчальних програм та без підручників. Замість традиційних підручників із трудового навчання учнями ведуться особисті зошити, до яких вони вносять замальовки, записи за темами уроків як під час уроків, так і в позаурочний час. Стаючи, таким чином, активними співавторами творення змісту трудового навчання, школярі розвивають власні творчі здібності та створюють власні авторські навчальні посібники з трудового навчання, які, починаючи з 5 класу використовуються як додатковий навчальний матеріал.

Мотиваційну основу навчання предметного змісту складає підведення учнів до усвідомлення та відкриття особистісної значущості знань, умінь і навичок. Вальдорфська педагогіка ставить одним із завдань розкриття перед учнями світу предметного навчального матеріалу таким чином, щоб із віком молода людина зберегла інтерес до історії, музики, народних ремесел, літератури та усього навколишнього світу (Передерій, 2017, с. 3).

Послідовність трудового навчання учнів у другому циклі навчання побудована так, щоб розвиток в учнів почуттів відбувався відповідно до їхніх вікових можливостей, особливостей та перспектив розвитку розумових, чуттєвих та фізичних особистісних функцій. Відсутність 12-бальної системи оцінок навчальних досягнень учнів до 8 класу дає змогу школярами бути учасниками процесу трудового навчання, виходячи з інтересу до пізнання різних видів праці, коли почуття формуються в комфортному душевному освітньому просторі. Неможливість оцінити індивідуальний шлях опанування різновидами праці за загальними критеріями робить необхідним отримання кожним учнем наприкінці навчального року особисту характеристику від учителя трудового навчання щодо успішності та навчальних досягнень.

Здійснюючи професійне самовизначення, випускники вальдорфських шкіл керуються у першу чергу власними розумовими, духовними, фізичними та емоційними здібностями, нахилами та інтересами, які у поєднанні з особистісним контекстом сприяють формуванню унікальних індивідуальностей. Активний розвиток комунікативних навичок та активна життєва позиція спонукає їх до переважного вибору сферами своєї майбутньої професійної діяльності таких соціальних галузей як освіта, мистецтво, медицина, лінгвістика тощо.

Висновки. Проведене дослідження вказує на перспективність використання педагогічних технологій вальдорфської педагогіки як засобу розвитку сфери почуттів учнів у процесі трудового навчання в закладах загальної середньої освіти. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення можливостей організації трудового навчання без жорстко регламентованих змісту навчальних програм

та підручників, що суттєво сприятиме реалізації концепції автономії вчителів у виборі змісту, методів, форм організації та засобів навчання, яку задекларовано нормативними документами з упровадження Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Апостолова, Г. В. (2002). Розвиток здібностей за Вальдорфською педагогічною системою. *Обдарована дитина*, 5, 30-34.
- Баханов, К. О. (2004). Вальдорфська педагогіка. В. К. Баханов (Ред.), Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі (с. 149-163). Запоріжжя: Просвіта.
- Бергхаут, Л. (2002). Систематичне спостереження за розвитком дітей – нові можливості чи обмеження. *Дитина. Про Вальдорфську педагогіку*, 9/10, 6.
- Воленшчак, О. (2009). До питання гуманізації освіти в Вальдорфській педагогіці. *Іноземні мови у вищих навчальних закладах* (Вип. 4, с. 122-125). Полтава.
- Головіна, С. (2018). Розвиток творчих здібностей учнів Вальдорфської школи. *Завучу. Усе для роботи*, 19/20, 19-21.
- Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України. № 898 (2020). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
- Крамаренко, С. Г. (2012). Програми для вальдорфських шкіл України: 10–11 класи. Київ: Генеза.
- Мітюхіна, В. (2008). Виховання вільної особистості у Вальдорфській школі. *Завуч*, 25, 40-42.
- Передерій, О. Л. (2017). Вальдорфська педагогіка як гуманістично орієнтована система навчання та виховання школярів. *Науковий огляд*, 4 (36), 1-8.
- Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 класи (2009). Київ: Генеза.
- Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий* (Т. 1). Москва: НИИ школьных технологий.
- Штайнер, Р. (2002). *Мой жизненный путь*. Москва: Эвидентис.

REFERENCES

- Apostolova, H. V. (2002). Rozvytok zdibnostei za Valdorfskoiu pedahohichnoiu systemoiu [Development of abilities according to the Waldorf pedagogical system]. *Obdarovana dytyna* [Gifted Child], 5, 30-34 [in Ukrainian].
- Bakhanov, K. O. (2004). Valdorfska pedahohika [Waldorf pedagogy]. In K. Bakhanov (Ed.), *Innovatsiini systemy, tekhnolohii ta modeli navchannia istorii v shkoli* [Innovative systems, technologies and models of teaching history at school] (pp. 149-163). Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].
- Berhkhaut, L. (2002). Systematychne sposterezhennia za rozvytkom ditei – novi mozhlyvosti chy obmezhenia [Systematic monitoring of children's development – new opportunities or limitations]. *Dytyna. Pro Valdorfsku pedahohiku* [Child. On Waldorf pedagogy], 9/10, 6 [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. № 898 (2020). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
- Holovina, S. (2018). Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv Valdorfskoi shkoly [Development of creative abilities of students of Waldorf school]. *Zavuchu. Use dlia roboty* [I will teach. Everything for work], 19/20, 19-21 [in Ukrainian].
- Kramarenko, S. H. (2012). Prohramy dlia valdorfskykh shkil Ukrainy: 10–11 klasy [Programs for Waldorf schools in Ukraine: grades 10-11]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
- Mitiukhina, V. (2008). Vykhovannia vilnoi osobystosti u Valdorfskii shkoli [Education of a free personality in the Waldorf school]. *Zavuch* [Head teacher], 25, 40-42 [in Ukrainian].

- Perederii, O. L. (2017). Valdorfska pedahohika yak humanistychno oriientovana systema navchannia ta vykhovannia shkoliariv [Waldorf pedagogy as a humanistically oriented system of teaching and educating students]. *Naukovyi ohliad* [Scientific Review], 4(36), 1-8 [in Ukrainian].
- Prohramy dlia valdorfskykh shkil Ukrainy: 1–9 klasy [Programs for Waldorf schools in Ukraine: grades 1-9] (2009). Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
- Selevko, G. K. (2006). Entciklopediia obrazovatelnykh tekhnologii [Encyclopedia of Educational Technology] (T. 1). Moskva: NII shkolnykh tekhnologii [in Russian].
- Shtainer, R. (2002). Moi zhiznennyi put [My life path]. Moskva: Evidentis [in Russian].
- Volenshchak, O. (2009). Do pytannia humanizatsii osvity v Valdorfskii pedahohitsi [On the question of humanization of education in Waldorf pedagogy]. In *Inozemni movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Foreign languages in higher educational institutions] (Vol. 4, s. 122-125). Poltava [in Ukrainian].

WALDORF PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPHERE OF STUDENTS 'FEELINGS IN THE PROCESS OF LABOR TRAINING

Polina Viktorova,

Postgraduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Andrii Tsyna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Technological Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article considers the current issue of pedagogy humanization on the ideas of 'free upbringing' as a system of self-development and self-knowledge of the individual in partnership with the teacher. It is established that Waldorf pedagogy has a leading focus on the development of not only students' knowledge, skills, and abilities but also the formation of their sensory sphere, creativity, development of self-determination, and individual responsibility of students for their actions. It is proved that Waldorf pedagogy has significant potential as a means of developing the sphere of students' feelings in the process of labor training. It is substantiated that learning, which takes place freely, without any spiritual and physical coercion, based on the child's needs, creates the most favorable conditions for the discovery of their natural abilities and the development of inclinations. The peculiarities of anthroposophical upbringing and development, which comes from the nature of the child and takes place in three seven-year cycles: 7, 14, and 21 years, are revealed. The content and means of teaching for each seven-year cycle are determined. The peculiarities of the organization of the educational process according to Waldorf pedagogy are considered: the teaching of basic subjects is carried out by one teacher; pupils' perception of educational material is based on the algorithm 'see-experience-be surprised'; education without rigidly established content of educational programs and textbooks; disclosure of subject material to students of the world in such a way that with age a young person retains an interest in history, music, folk crafts, literature and the world around them; lack of a scoring system for assessing pupils' academic achievements up to 8th grade, which allows pupils to be participants in the process of labor training, based on interest in learning about different types of work when feelings are formed in a comfortable mental educational space. The results of professional self-determination of graduates of Waldorf schools are described; they are guided by their own mental, spiritual, physical, and emotional abilities, inclinations, and interests, which in combination with personal context contribute to the formation of unique personalities.

Keywords: 'Free upbringing', Waldorf pedagogy, self-development, labor training, personality feelings.

Надійшла до редакції 06.04.2021 р.

УДК 378.016:613/614

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263518>

ORSID 0000-0002-4602-9883

ORSID 0000-0003-2362-2876

TEACHING STUDENTS LIFE SAFETY IN CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATIONS IN THE COURSE OF STUDYING EDUCATIONAL COMPONENT «SAFETY SCIENCE»

Оксана Кудря,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Валерій Титаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто питання щодо навчання студентів безпеці життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій у межах освітнього компоненту «Безпекознавство».

Відзначено, що навчання здобувачів вищої освіти безпеки життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій на сьогоднішній час необхідно приділяти значну увагу, адже змістове наповнення освітнього компоненту «Безпекознавства» дозволяє ознайомити майбутніх фахівців із класами, підкласами та групами надзвичайних ситуацій, з особливостями створення та діяльності Державних комісій із надзвичайних ситуацій, зі специфікою функціонування Єдиної державної системи цивільного захисту та організації життєзабезпечення населення в умовах надзвичайних ситуацій, з проведенням робіт з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

У статті окреслено можливості формування у студентської молоді знань щодо необхідних заходів із рятування людей, надання їм першої долікарської допомоги та евакуації до медичних установ. Наголошено на особливій доречності висвітлення нині в навчальному процесі питань надання першої долікарської допомоги людям при кровотечах, вивихах, переломах, термічних та хімічних опіках, отруєнні речовинами різного походження. Проведено висновок щодо того, що подальших наукових розвідок та впровадження у навчальний процес вимагає питання базових правил безпеки під час війни. Передбачено розробку низки алгоритмів дій щодо поведінки в разі хімічної небезпеки, радіаційної аварії, під час воєнних дій.

Ключові слова: *безпекознавство, навчальний процес, безпека життя і діяльності, надзвичайна ситуація, перша долікарська допомога.*

Formulation of the problem. An essential task of life safety is related to human health and life protection and their living environment, the development and implementation of appropriate means and measures to create and maintain healthy and safe living conditions and activities.

Every day, thousands of events happen in the world. It disrupts the standard living conditions of people, leading to their death or significant material losses. These events are referred to as «emergencies.» Emergencies are characterized by people's deaths or their threats, deterioration of their living and working conditions, causing economic damage, and significant environmental deterioration. Emergencies can be caused by accidents, catastrophes, natural disasters, and other events, such as epidemics, terrorist acts, armed conflicts, etc.

A coronary virus pandemic swept the world in 2020. The lives of Ukrainians have radically changed over the past two years. The COVID-19 pandemic has significantly affected the labor organization in various areas and caused changes in lifestyle, leisure, and communication.

Currently, the issues of acquainting students with life safety in emergencies, and their mastery of the basics of first aid to victims of Russian aggression in Ukraine are crucial.

Analysis of recent research and publications. P. Atamanchuk, M. Vereskliia, S. Hordenko, and N. Mekhalitska considered life safety as a branch of safety science in their works. Issues of life and labor safety were covered by M. Zorina, O. Hornostai, and O. Mirus, N. Avramenko, N. Lutak, I. Sahaidak, V. Tytarenko, and others considered a number of issues of teaching students safety science in their papers. They considered the features of studying information about natural hazards of the environment in the context of a corona virus pandemic.

P. Volianskyi, O. Barylo, S. Huriev, M. Dolhyi, O. Yevsiukov, N. Iskra, V. Mykhailov, S. Poteriayko, A. Terentieva paid attention to the issues of survival in emergency situations. V. Ziuz, T. Babych, and V. Balukhtina analyzed the peculiarities of teaching students the basics of first aid in their publications.

The purpose of the article. The aim of the article is to analyze the content of the educational component «Safety Science» within the issues of life safety in emergency situations.

Presenting main material. The discipline «Safety Science» occupies a significant place in the process of training specialists with a bachelor's degree. The syllabus of this discipline provides students with mastery of the categorical apparatus of life safety, acquaintance with natural and man-made hazards of the environment, socio-political hazards, their types and characteristics, social hazards, including social conflicts using conventional weapons and means of destruction (Сагайдак, Авраменко, & Лутак, 2016).

According to the Civil Protection Code of Ukraine, an emergency situation is defined as «a situation on a separate territory or business entity on it or a water body, which is characterized by the violation of normal living conditions caused by a catastrophe, accident, fire, natural disaster, epidemic, epizootic, epiphytosis, use of means of destruction or other dangerous events that have led (may lead to) a threat to life or health of the population, a large number of the dead and injured, causing significant material damage, as well as the inability of the population to live in such an area or facility, conducting economic activity on it» (*Кодекс цивільного захисту*, 2022).

The greater the number of people affected by an emergency appears, the greater area is covered by it. Given this, the classification of emergencies by their scale is based on the territorial principle. According to it, emergencies can be local, object, regional, national, continental, and global.

The situation in Ukraine regarding dangerous natural phenomena and catastrophe accidents is difficult. Experts note the growing number of emergencies and the severity of their consequences. It is a significant threat to the security of individuals, society, and the environment that negatively affects economic stability.

According to the current Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 24, 2004, № 368 «On approval of the Procedure for classification of emergencies», there are four levels of emergencies, i.e., state, regional, local, object (*Про затвердження Порядку*, 2004).

In Ukraine, there is an emergency classifier. It identifies a 5-digit code that indicates the class, subclass, and group of emergencies. The following classes of emergencies are distinguished: man-made emergencies (code 10000), natural emergencies (code 20,000), social emergencies (code 30,000) and military emergencies (code 40,000). Specific groups of emergencies are within each class (*Класифікатор надзвичайних ситуацій*, 2010).

Prevention of emergencies is to prepare and implement a set of legal, socio-economic, political, organizational and technical, sanitary and hygienic and other measures aimed at regulating safety, assessing the level of risk, timely response to the threat of emergency based on monitoring data, examinations, research and forecasts on the possible course of events in order to prevent them from escalating into an emergency or mitigate its consequences.

The above functions in our country are performed by the Unified State Civil Protection System, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 11 «On approval of the Regulations on the unified state civil protection system» dated January 09, 2014. Depending on the scale and features of the projected or emerging emergency, one of the following modes of functioning of the unified state system of civil protection is established in Ukraine or within its specific territory: daily functioning; increased readiness; emergency situation; state of emergency (*Про затвердження Положення*, 2014).

In order to organize the livelihood of the population in emergency situations and to organize work to eliminate the consequences of accidents, catastrophes, and natural disasters, the State Commission for Emergencies is created. It operates under the Cabinet of Ministers of Ukraine in regions, cities, and districts on a permanent basis and in case of emergency.

The organization of life support of the population in conditions of an emergency situation is a complex of actions directed at the creation and maintenance of conditions for the life, health, and working capacity of people.

Emergencies result in the destruction of houses, buildings, and roads, contamination of the area with radioactive and chemical substances, flooding, fires, etc. People can find themselves in blockages, damaged, flooded, or burning houses, and other unforeseen situations.

Therefore, measures are needed to rescue people, provide them with first aid, and evacuate them to medical facilities.

According to the WHO, nearly 30% of people who died in accidents and emergencies could have been saved if they had been treated and taken to the hospital on time. Currently, in the context of hostilities, this percentage, due to various circumstances, can be much higher. Therefore, the ability to provide first aid to victims is becoming more relevant, especially for student youth (Зюзь, Бабич, & Балухтіна, 2020, с. 66).

First aid is a set of simple urgent actions aimed at preserving the injured person's health and life. The person providing first aid must be able to assess the injured person's condition and determine the type of care they need, ensure free patency of the upper respiratory tract, perform mouth-to-mouth or mouth-to-nose resuscitation and external cardiac massage and evaluate their effectiveness, stop bleeding by applying a tourniquet, or finger pressure on the vessels, apply a bandage for injuries (wounds, burns, frostbite, bruises), provide assistance in case of sunstroke and heat stroke, drowning, poisoning, loss of consciousness, determine the need to remove the victim by ambulance or associated transport and use the first aid kit (*Як надати*, 2018).

The brain center of consciousness can be damaged due to various injuries, severe pain, and blood loss, lack of oxygen, freezing, and overheating. It leads to different states of the body, i.e., shock, dizziness, fainting, as well as cardiac arrest, and death.

Bleeding is damage to blood vessels due to a mechanical or pathological disorder. They are external and internal, as well as arterial, venous, and capillary. Bleeding should be stopped immediately, using a compression bandage, but should be treated with iodine or alcohol solution around the wound. Imposing a rubber plait at arterial bleeding is made to temporarily stop it.

Dislocation is a persistent displacement of the ends of the bones beyond their normal mobility. In case of dislocations, it is possible to rupture the joint bag and ligament and exit one of the bones from the bone bag. A person with a dislocation needs to be quickly transported to a hospital. However, a splint or bandage must be put on to secure the limb.

A fracture is a violation of bone integrity. Fractures can be closed or open. The first aid for fractures is to ensure the complete rest of the injured part of the body and eliminate the mobility of bone fragments at the fracture site. To this end, it is necessary to immobilize the injured part of the body by applying a restraining bandage or transport splint. When the clavicle is fractured, a large bundle of twisted cotton wool is placed in the axillary fossa. The arm should be bent at the elbow at a right angle and tightly bandaged to the torso. The forearms should be hung on a scarf around the neck. A tight bandage is put around the lower part of the chest to restrict its mobility during breathing if it is a rib fracture. The victim must be transported sitting down. A fracture of a backbone provides immobility of a backbone. For this purpose, the victim is placed on a stretcher with a hard surface in a supine position. A roller is placed under the shoulders and head. If the cervical spine is broken, the victim's head should be secured with a cotton bandage in the form of a collar and then placed on a stretcher. If pelvic bones are broken, the victim is placed face-up on a hard surface, his legs are given positions of 'a frog' for which thick rollers are placed under the knees. A wide towel should be used to tighten the pelvis and upper thighs. We should urgently take the victim to a medical facility.

Frostbite is caused by prolonged exposure to cold and occurs when the body comes into contact with metal in the cold, with liquefied air and gases. As for the degrees of frostbite, there are

four of them: I – redness and swelling; II – blistering; III – necrosis of the skin and scab formation; IV – necrosis of the body parts. Medical aid is rubbing and warming with alcohol, vodka, a soft glove, or a fur collar. If the injured person overheats, they should be put in a shaded place and given an unlimited amount of drink. In severe cases, it is necessary to wash with cold water and apply cold compresses on the head, neck, and heart.

Thermal burns are caused by exposure to exposed areas of the body at high temperatures (flames, hot liquid on the skin, hot objects). Depending on the severity, there are four degrees of burns, i.e., I – redness and swelling of the skin; II – blisters filled with yellowish liquid; III – the formation of skin necrosis (scabs); IV – charring of body tissues. Burns are always accompanied by severe pain in the injured part. Burns 1/3-1/2 of the body surface and more are life-threatening. It is necessary to quickly remove the victim from the fire area and stop contact with hot substances. It is required to put a cotton gauze bandage on the burned body surface if there is a 0,5% solution of Novocain. You can use it to irrigate the burnt surface. If the burns are not deep, they are limited to lubricating the burned part of the skin with 2-3% potassium permanganate solution and putting a sterile bandage. Victims with severe burns should receive an unlimited amount of drinking, namely water-salt solution (one teaspoon of salt and 1/2 teaspoon of soda per 1 liter of water), hot and sweet tea. To reduce pain, give a painkiller and take the injured person to a hospital.

Chemical burns occur due to exposure to the respiratory tract, skin, and mucous membranes of concentrated inorganic and organic acids, alkalis, phosphorus, and other substances. It is necessary to immediately wash away the chemicals that have got on the skin with a stream of water until the specific smell disappears, then the burned parts are washed with the following solutions: in cases of acid burns, – it is a 2% soda solution or soapy water; in case of alkali burns, it is 1–2% solution of acetic, citric or boric acid. In the case of phosphorus burns, it is advisable to make lotions from a 5% potassium permanganate solution. Then a dry bandage is placed on the burned surface. If the chemical enters the respiratory tract, it is necessary to rinse the throat with an aqueous solution of boric acid and rinse the eyes with the same solution. In case of burns to the esophagus and stomach, you should drink eggs or sunflower oil. If the substance caused the burn is not known, a dry bandage should be put on the burn site, and the victim should be taken to a hospital immediately.

Poisoning is a group of diseases caused by exposure to poisons of various origins. In case of poisoning, you should call a doctor immediately. If the poison (except acids or alkalis) enters the gastrointestinal tract, the victim should be rinsed immediately. It is necessary to drink 1.5-2.0 liters of water with potassium permanganate or water with baking soda. If the poison enters the respiratory tract, the victim must be provided with fresh air, freed from clothing that makes breathing difficult. If the poison gets on the skin, you should immediately wash the body with soap and water. In case of food poisoning, the stomach should also be rinsed immediately. Poisoning by acids or alkalis causes sharp pains in the mouth, esophagus, and stomach, burns or swelling of the mucous membranes, blood vomiting, and difficulty swallowing. It is necessary to give a patient 2-3 glasses of water to dilute the acid or alkali and thus reduce their effect. If there are signs of suffocation, perform artificial respiration. In the case of carbon monoxide poisoning, there is dizziness, nausea, vomiting, tinnitus, and weakness. It is necessary to act in the case of respiratory poisoning.

Timely provision and proper first aid are aimed at saving the life of the victim, which has a positive effect on the further successful treatment and prevents the development of serious complications.

Conclusions. Thus, the issue of teaching students life safety in emergencies should be thoroughly considered today. The content of the educational component «Safety Science» allows students to get acquainted with classes, subclasses, and groups of emergencies, the establishment and operation of State Commissions for Emergencies, the peculiarities of the Unified State Civil Protection System, organization of life support in emergencies and organization of work to eliminate the consequences of these emergencies.

It is crucial to develop students' knowledge of the necessary measures to rescue people and provide them with first aid and evacuation to medical facilities. It is especially relevant today to

cover the issues of providing assistance to people with bleeding, dislocations, fractures, thermal and chemical burns, and poisoning by poisons of various origins.

Further research and implementation in the educational process require the issue of basic safety rules during the war. It is planned to develop a number of algorithms for behavior in case of chemical danger, radiation accident, during hostilities.

ЛІТЕРАТУРА

- Зюзь, В. М., Бабич, Т. М., & Балухтіна, В. В. (2020). Навчання студентів основам надання першої медичної допомоги. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 3(123), 66-70.
- Класифікатор надзвичайних ситуацій ДК 019:2010*. № 457. (2010). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text>.
- Кодекс цивільного захисту України*. № 5403-VI. (2022). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text>.
- Про затвердження Положення про єдину державну систему цивільного захисту*: Постанова Кабінету Міністрів України. № 11-2014-п. (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/11-2014-%D0%BF#Text>.
- Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями*: Постанова Кабінету Міністрів України. № 368. (2004). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/368-2004-%D0%BF#Text>.
- Сагайдак, І. С., Авраменко, Н. Л., & Лутак, Н. Г. (2016). До питання про вивчення безпекознавчих дисциплін у ВНЗ країни. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 135, 217-220.
- Як надати першу допомогу: загальні правила*. (2018). Взято з <https://moz.gov.ua/article/health/jak-nadati-pershu-dopomogu-zagalni-pravila>

REFERENCES

- Klasyfikator nadzvychainykh sytuatsii DK 019:2010 [Classifier of emergency situations DK 019:2010]*. № 457. (2010). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text> [in Ukrainian].
- Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy [Code of Civil Protection of Ukraine]*. № 5403-VI. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro yedynu derzhavnu systemu tsyvilnoho zakhystu [On the approval of the Regulation on the unified state system of civil protection]*: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. № 11-2014-p. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/11-2014-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Poriadku klasyfikatsii nadzvychainykh sytuatsii za yikh rivnyamy [On the approval of the Procedure for the classification of emergency situations according to their severity]*: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. № 368. (2004). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/368-2004-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Sahaidak, I. S., Avramenko, N. L., & Lutak, N. H. (2016). Do pytannia pro vyvchennia bezpekoznavchykh dystsyplin u VNZ krainy [To the question of studying security disciplines at the country's universities]. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 135, 217-220 [in Ukrainian].
- Yak nadaty pershu dopomohu: zahalni pravyla [How to provide first aid: general rules]*. (2018). Retrieved from <https://moz.gov.ua/article/health/jak-nadati-pershu-dopomogu-zagalni-pravila> [in Ukrainian].
- Ziuz, V. M., Babych, T. M., & Balukhtina, V. V. (2020). Navchannia studentiv osnovam nadannia pershoi medychnoi dopomohy [Teaching students the basics of first aid.]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 3(123), 66-70 [in Ukrainian].

**TEACHING STUDENTS LIFE SAFETY IN CONDITIONS OF EMERGENCY
SITUATIONS IN THE COURSE OF STUDYING EDUCATIONAL COMPONENT
«SAFETY SCIENCE»**

Oksana Kudria,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Industrial Information Technologies and Life Safety
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Valeriy Tytarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Industrial
Information Technologies and Life Safety of Poltava V. G. Korolenko
National Pedagogical University

The article considers the issue of teaching students life safety in emergencies within the educational component «Safety Science.»

It is noted that the pandemic of the corona virus spread to the whole world in 2020. For two years, the lives of Ukrainians have changed radically. The COVID-19 pandemic has significantly affected the work and income of the population and caused changes in lifestyle, leisure, and communication.

The urgency of the issue of acquainting student youth with life safety in emergencies is noted. It is noted that the discipline «Safety Science» occupies an essential place in the course of training specialists with a bachelor's degree.

The syllabus of this discipline provides students with mastery of the categorical apparatus of life safety, acquaintance with natural and man-made hazards of the living environment, socio-political hazards, and social hazards, including social conflicts using conventional weapons and weapons of mass destruction.

Considerable attention should be paid to the issue of teaching students life safety in emergencies. The article considers the content of this topic. The definition of the category «emergencies» is given, and their division into classes is considered. The peculiarities of the creation and activity of the State Emergency Commissions are analyzed. The peculiarities of the functioning of the Unified State System of Civil Protection are considered.

The article also considers the specifics of the organization of people's lives in emergencies, and measures to eliminate their consequences. It is noted that due to emergencies that destroy houses, buildings, roads, contamination of the area with radioactive and chemical substances, flooding, fires, etc., people may find themselves in blockages, damaged, flooded, or burning houses, and other unforeseen situations. As a result, measures are needed to rescue people, provide them with first aid, and evacuate them to medical facilities. At present, in the conditions of hostilities, the ability to provide first aid to victims is gaining relevance. It is crucial to develop such skills in the younger generation; considers the possibilities of forming students' knowledge about the necessary measures to rescue people, provide them with first aid, and evacuate them to medical institutions. Particularly relevant in the current martial law coverage in the educational process of first aid for people with bleeding, dislocations, fractures, hypothermia, frostbite, thermal and chemical burns, and poisoning by poisons of various origins. Timely provision and proper conduct of first aid are aimed at saving the life of the victim, which has a positive effect on the further successful treatment and prevents the development of serious complications.

The issue of basic safety rules during the war requires further scientific research and implementation in the educational process. It is planned to develop several algorithms for action in case of chemical danger, radiation accident, and behavior during hostilities.

Keywords: *safety science, educational process, safety of life and activity, emergency situation, first aid.*

Надійшла до редакції 12.04.2021 р.

УДК 378.04:377]:37.016:687.016

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263521>

ORCID 0000-0002-5071-869X

ПРОЄКТУВАННЯ ТЕКТОНІЧНОЇ ФОРМИ ОДЯГУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Наталія Орлова,

кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри основ виробництва та дизайну
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто процес навчання художнього проєктування одягу, який передбачає обов'язкове вивчення технологічних властивостей матеріалів, особливо здатність до формотворення та деформування. Оскільки одяг виготовляють із різних матеріалів: тканин, трикотажних та нетканих полотен тощо, то з'ясовано, що саме вихідний матеріал визначає спосіб формоутворення, а способи формоутворення забезпечують формостійкість одягу та окремих його деталей. Досліджено, що тектонічно досконала форма костюма – це гармонійне співвідношення форми, конструкції, матеріалу, а також реалізація функції прямого призначення одягу. Тектонічний підхід до проєктування одягу підвищує естетичний рівень виробів легкої промисловості, їх якість, що досягається завдяки врахуванню властивостей тканин. На заняттях із проєктування нового виробу головним завданням здобувачів вищої освіти рекомендовано забезпечити створення такої форми, завдяки якій повністю розкриється зміст виробу.

Першим етапом проєктування тектонічної форми одягу є з'ясування його функціонального призначення, що зумовлює основні засади організації просторової форми виробу; далі слідує з'ясування властивостей тканин і пошук конструктивного рішення проєктованої тектонічної об'ємно-просторової форми. Проаналізовано, що найінформативнішою є класифікація тканин за їх функціональним призначенням, оскільки вона поєднує як фізико-механічні властивості тканин (обов'язкові для обраного виду одягу), так і характеристики сировинного складу, переплетення та інші властивості. Проведено висновок, що використання принципів тектонічного формоутворення при проєктуванні швейних виробів майбутніми фахівцями забезпечує можливість раціонально здійснювати проєктну діяльність та створювати гармонійні рішення в одязі.

***Ключові слова:** тектонічна форма одягу, тектонічний підхід, проєктування одягу, властивості тканин, формоутворювальні засоби, конструкція виробу, фахівці професійної освіти.*

Постановка проблеми. В умовах підвищення темпів промислового виробництва та рівня споживчого попиту швейні вироби потрібно виготовляти максимально конкурентоспроможними, а процес проєктування нових виробів повинен бути безперервним і швидко впроваджуватись у виробництво.

У процесі навчання основам художнього проєктування одягу здобувачі вищої освіти вивчають аспекти естетики фактури, художньо-конструкторські та технологічні методи обробки матеріалів, способи визначення залежності естетичних показників і технологічних властивостей матеріалів, чинників впливу на зорове сприйняття одягу та його декоративних елементів. Знання про технологічні властивості матеріалів, як-от здатність до формотворення, деформування, утворення хвилястої поверхні, пластичність тощо, закладають основи конструювання та моделювання швейних виробів.

Актуальною проблемою постає визначення факторів, вибір яких забезпечує максимальну художню виразність швейних виробів за рахунок єдності конструкції та матеріалів. Вибір оптимальних формуютьючих засобів на стадії конструктивного моделювання при сучасному розмаїтті модних форм одягу, які мають складне конструктивне рішення, та текстильних матеріалів, які часто містять синтетичні та натуральні волокна, є найбільш значущим фактором у проектуванні швейних виробів різного призначення з урахуванням закономірностей тектоніки.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Принципи тектонічного формоутворення використовують при проектуванні архітектурного середовища, машин та механізмів, а також виробів, що безпосередньо використовуються у побуті (меблів, посуду, одягу тощо). Проблемам тектонічного формоутворення промислових виробів присвячені роботи Ю. Г. Божка (1988), І. Т. Волкотруба (1988) та ін. Художнє конструювання та конструктивне формоутворення одягу з різних тканин розглянуто в роботах Г. Горіної (1982), А. Черемних (1983), Т. Козлової (1988) та ін. Відомі роботи Т. Ніколаєвої (2008), в яких розглянуто тектоніку формоутворення костюма та композиційні принципи побудови гармонійно досконалого одягу. Але в більшості робіт художнє конструювання охарактеризовано тільки на композиційному рівні в рамках художньо-графічного пошуку оригінальних форм одягу, а конструктивне перетворення у структурному рівні костюма, зазвичай, не враховує композиційно-конструктивний аспект. **Тому метою статті** обрано дослідження основних принципів проектування тектонічної форми одягу у процесі навчання фахівців професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Тектонікою (грец. *tektonike* – будова) називають художнє вираження властивостей конструктивно-технологічної основи виробу у його зовнішній формі (Божко, 1988).

Архітектоніка (грец. *architektonice* – головна будова) – загальна побудова композиції. У різних видах мистецтва вона означає цілісність, що чітко сприймається, супідрядність елементів, співвідношень головного і другорядного, цілого і деталей, функцію кожної частини у системі цілого. Архітектоніка виражає художньо-образний зміст форми, тобто перетворює формальну якість конструктивності на тектонічність, а тектонічність – на сенсову цілісність (Божко, 1988).

Тектоніка як наука поєднує кілька основних підходів щодо проектування об'єктів дизайну:

- облік цільового призначення об'єкта дизайну, споживчих та виробничих вимог;
- облік та раціональне використання властивостей матеріалів для вирішення художньо конструкторських та технологічних завдань проектування;
- облік конструктивної доцільності форми при проектуванні та оздобленні;
- облік основних принципів гармонії та композиції тощо (Колосніченко, Пашкевич, & Малінська, 2014).

Тектоніка виробу – це єдність його форми, змісту, конструкції та матеріалу. Форма виробу та його конструкція взаємопов'язані. Конструкція є носієм естетичної інформації, закладеної у виріб. Форма залежить від призначення виробу та властивостей матеріалів, з яких він виготовлений.

Тектонічне формоутворення розглядається на різних рівнях, і лише гармонійне співвідношення складових функція – матеріал – форма – конструкція дає можливість кваліфікувати форму об'єкта дизайну як тектонічну (Хабірова, Кривобородова, Румянцева, & Євтушок, 2011).

Кожна форма одягу характеризується такими первинними елементами: геометричним видом форми загалом та її частин; поверхнею форми в цілому та в її частинах; конструктивними та декоративними лініями форми; величиною форми загалом та її частин; масою форми та її частин; фактурою матеріалу; кольором та малюнком матеріалу форми; світлотінню форми; фізико-механічними властивостями матеріалу форми; орнаментом, обробкою та оздоблювальними матеріалами тощо (Ніколаєва, 2008).

На заняттях з проектування нового виробу головним завданням фахівців професійної освіти є створення такої форми, завдяки якій повністю розкриється зміст виробу. Першим етапом проектування тектонічної форми одягу є визначення його функціонального призначення, що зумовлює основні засади організації просторової форми виробу. Далі слідує визначення властивостей тканин і пошук конструктивного рішення проектованої тектонічної об'ємно-просторової форми.

На вибір конструкції деталей одягу впливають пластичні та формотворчі властивості тканин, вимоги до одягу та інші фактори. Таким чином, для створення гармонійної цілісності костюма та тектонічної форми одягу необхідно враховувати їхнє естетичне значення, конструктивне рішення, властивості тканин, технологічні прийоми тощо. Конструкція виробу виконує відразу кілька функцій, забезпечуючи одночасно необхідну стійкість, жорсткість та міцність виробу загалом та його окремих елементів. У сучасному розумінні конструкцію розглядають не лише як технічний засіб організації форми, а насамперед, як функціонально та естетично задіяний елемент форми. Оригінальна та раціонально побудована конструкція з ретельно виконаними вузлами має художню цінність та формує художню виразність виробу. (Малинська, Пашкевич, & Смирнова, 2014)

У процесі проектування швейного виробу студенти спочатку моделюють ситуацію, в якій експлуатуватиметься виріб, та визначають вимоги до нього. Ці вимоги пред'являються і до матеріалів, з яких виріб буде виготовлено, тому найінформативнішою є класифікація тканин за їх функціональним призначенням, оскільки вона поєднує як фізико-механічні властивості тканин (обов'язкові для вибраного виду одягу), так і характеристики сировинного складу, переплетення та інші властивості. Таким чином, на початку навчання процесу проектування одягу доцільним є такий алгоритм класифікації тканин:

- призначення матеріалу по виду одягу (пальто, костюмні тощо.);
- вид матеріалу (тканина, трикотажне полотно, шкіра тощо);
- сировинний склад матеріалу;
- статеві ознаки (для жіночого, дитячого одягу тощо).

Одяг виготовляється з різних матеріалів: тканин, трикотажних та нетканих полотен тощо, при цьому саме вихідний матеріал визначає спосіб формоутворення, а способи формоутворення одягу – формостійкість одягу та окремих його деталей.

Існують два основних підходи до вибору матеріалів для виготовлення швейних виробів. При дизайнерському підході спочатку вибирають матеріал, відповідний певним заданим характеристикам, а потім проєктують з обраного матеріалу той чи інший виріб. При промисловому підході спочатку аналізують споживчий попит на вироби, напрямок моди та характеристики потенційного споживача, розробляють виріб, а потім підбирають потрібний за характеристиками матеріал. Промисловий підхід до вибору текстильних матеріалів для виробу є більш обґрунтованим та економічно вигідним для швейних підприємств.

Майбутні фахівці професійної освіти мають проаналізувати фактори, що визначають вимоги до вибору матеріалів на етапі проектування одягу: напрямок моди, асортимент одягу, призначення одягу, силуетна форма одягу, об'ємна форма одягу, вимоги до одягу, конструктивне рішення; а також фактори, на які впливають властивості матеріалів під час проектування: припуски на вільне облягання, вибір способу формоутворення, конструкцію вузлів та з'єднань одягу, вибір методів та режимів обробки виробу, вибір ниток та фурнітури, умови виробництва одягу. Конструктивне рішення виробу та умови виробництва одягу враховуються не тільки при виборі матеріалів, вони впливають і на подальшу розробку нової моделі.

На заняттях із матеріалознавства здобувачі вищої освіти вивчають вплив на проектування форми та конструкції одягу, а також на технологічність його виготовлення таких характеристик та властивостей тканин як: сировинний склад, вид

переплетення, товщина, поверхнева щільність, вид заключної обробки матеріалу, жорсткість, драпірованість, зміна лінійних розмірів матеріалу після волого-теплової обробки (Пашкевич, 2015). Перелічені властивості зумовлюють вибір конструктивного рішення виробу, величин додатків, технологічних припусків, конструкції вузлів та з'єднань, способів формоутворення тощо. Вибір способу формоутворення залежить як від властивостей тканини, так і від форми проєктованого виробу.

Аналізуючи форму виробу, майбутніми фахівцями необхідно обрати потрібний за властивостями матеріал. Так, наприклад, для одягу масивних тектонічних форм потрібно обрати тканини з великою жорсткістю та товщиною. У важких та масивних силуетних формах доцільно акцентувати увагу на конструктивному вирішенні виробу, обираючи простий геометричний силует та мінімізуючи кількість обробки та конструктивно-декоративних елементів.

Для легких сорочкових тканин доцільно обирати середньої об'ємності та малооб'ємні пластичні форми, оскільки вищезгадані тканини мають малу жорсткість і добре драпіруються. За фактурою більшість сорочкових тканин є гладкими, тому доцільним є використання художнього оформлення виробів, фалд, драпірувань, членування виробів та конструктивно-декоративних елементів.

Для трикотажу характерне прилягання або акцент на підкреслено вільну форму виробу. Трикотажні вироби часто прикрашають друкованими малюнками, нашивками або помірною кількістю обробки, щоб уникнути перевантаження композиції виробу, оскільки структура трикотажних полотен є самодостатньою для створення оболонкових тектонічних форм. У трикотажних виробах використовують мінімальну кількість конструктивно-декоративних елементів.

Для вечірнього жіночого одягу переважно застосовують легкі тонкі тканини, що створюють м'яку, не масивну тектонічну форму виробу. У тектоніці вечірнього одягу наголошують переважно на фактурі матеріалу та обробці, оскільки основною вимогою до вечірнього одягу є його естетичність. Для об'ємних суконь з каркасами наголошують на конфігурації форми виробу, композиція переважає над обробкою.

Для костюмних тканин більшість застосовують чіткі силуетні форми, оскільки вони мають достатній рівень жорсткості для дотримання заданої форми та високі показники релаксаційних характеристик, тому актуальним також є використання функціональних конструктивно-декоративних елементів.

Для плащових тканин зазвичай використовують різні силуети одягу з простими за конфігурацією членуваннями та мінімальною кількістю обробки, що створює обтічні тектонічні форми, підкреслює особливості фактури матеріалу.

Висновки. Таким чином, на заняттях з проєктування одягу процес створення тектонічно досконалого виробу виконується при раціональному співвідношенні проєктованих форм та матеріалів на рівні конструктивних та технологічних можливостей. Майбутні фахівці професійної освіти втілюють форму у матеріалі за допомогою використання певних конструктивно-технологічних прийомів. Присутність у формі костюма синергії матеріалу та конструкції, технічних рішень та заданого естетичного рівня визначається тектонікою. Тектонічно досконала форма костюма – це гармонійне співвідношення форми, конструкції, матеріалу, а також реалізація функції прямого призначення одягу.

Здобувачам вищої освіти необхідно враховувати, що тектонічний підхід до формоутворення одягу має поєднувати не тільки композиційні особливості виробів, а й властивості матеріалів, з яких виготовляється одяг, що забезпечить виробам необхідний рівень ергономічності, естетичності та якості. Основним напрямом розвитку тектонічного підходу при проєктуванні одягу є дослідження властивостей текстильних матеріалів та їх впливу на тектонічну форму одягу, що становить перспективи дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Божко, Ю. Г. (1988). *Архітектоніка та комбінаторика формоутворення*. Київ : Вища школа.
- Волкотруб, І. Т. (1988). *Основи художнього конструювання*. Київ: Вища школа.
- Горина, Г. С. (1982). *Моделирование формы одежды*. Москва: Легкая и пищевая промышленность.
- Козлова, Т. В. (1988). *Основы теории проектирования костюма*. Москва: Легпромбытиздат.
- Колосніченко, М. В., Пашкевич, К. Л., & Малінська, О. Н. (2014, Жовтень-Листопад). Основні фактори проектування тектонічних форм одягу. В *III Міжнародний симпозиум «Creativitate. Tehnologie. Marketing»*: Матеріали Міжнародного симпозиума (с. 153-157). Кишинів.
- Малинська, А. М., Пашкевич, К. Л., Смирнова, М. Р., & Колосніченко, О. В. (2014). *Розробка колекцій одягу*. Київ: НВЦ Профі.
- Ніколаєва, Т. В. (2008). *Тектоніка формоутворення костюма*. Київ: Арістей.
- Пашкевич, К. Л. (2015). *Проектування тектонічних форм одягу з урахуванням властивостей тканин*. Київ: НВЦ Профі.
- Хабірова, К. М., Кривобородова, Е. Ю., Румянцева, Г. П., & Євтушок, В. А. (2011). Тектоніка моделей одягу складні форми. *Дизайн та технології*, 24, 30-36.
- Черемных, А. И. (1983). *Основы художественного конструирования женской одежды*. Москва: Легкая и пищевая промышленность.

REFERENCES

- Bozhko, Yu. H. (1988). *Arkhitektonika ta kombinatoryka formoutvorennia. [Architectonics and combinatorics of formation]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Cheremnykh, A. Y. (1983). *Osnovy khudozhestvennoho konstruyovanyia zhenskoï odezhdy [Fundamentals of artistic designing of women's clothes]*. Moskva: Lehkaia y pyshchevaia promyshlennost [in Russian].
- Horyna, H. S. (1982). *Modelyrovanye formy odezhdy [Modeling of the form of clothes]*. Moskva: Lehkaia y pyshchevaia promyshlennost [in Russian].
- Khabirova, K. M., Kryvoborodova, E. Yu., Rumiantseva, H. P., & Yevtushok, V. A. (2011). Tektonika modelei odiahu skladni formy [Tectonics of models of clothes of a difficult form]. *Dyzain ta tekhnolohii*, 24, 30-36. [in Ukrainian].
- Kolosnichenko, M. V., Pashkevych, K. L., & Malinska, O. N. (2014, October-November). Osnovni faktory proektuvannya tektonichnykh form odiahu [The main factors of designing tectonic forms of clothing]. In *III Mizhnarodnyi symposium «Creativitate. Tehnologie. Marketing» [International Symposium «Creativitate. Technology. Marketing»]*: Proceedings of the International Symposium (pp. 153-157). Kyshyniv [in Ukrainian].
- Kozlova, T. V. (1988). *Osnovy teoryy proektyrovanyia kostiuma [Fundamentals of the theory of costume designing]*. Moskva: Lehprombytyzdat [in Russian].
- Malynska, A. M., Pashkevych, K. L., Smyrnova, M. R., & Kolosnichenko, O. V. (2014). *Rozrobka kolektsii odiahu [Development of clothing collections]*. Kyiv: NVTs Profi [in Ukrainian].
- Nikolaieva, T. V. (2008). *Tektonika formoutvorennia kostiuma [Tectonics of costume formation]*. Kyiv: Aristei [in Ukrainian].
- Pashkevych, K. L. (2015). *Proektuvannya tektonichnykh form odiahu z urakhuvanniam vlastyvostei tkanyn [Designing tectonic forms of clothes taking into account the properties of fabrics]*. Kyiv: NVTs Profi [in Ukrainian].
- Volkotrub, I. T. (1988). *Osnovy khudozhnoho konstruiuvannya [Fundamentals of artistic designing]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

DESIGNING OF TECTONIC FORM OF CLOTHES IN THE PROCESS OF TEACHING PROFESSIONAL EDUCATION SPECIALISTS

Nataliia Orlova,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant of the Department of the Fundamentals of Production and Design
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article considers the process of teaching the artistic designing of clothes which necessarily involves the study of technological properties of materials, especially the ability to form and deform. Clothes are made with different materials: fabrics, knitwear, non-woven fabrics, etc., and it is the source material that determines the method of forming, and the methods of forming clothes – the stability of clothing and its individual parts. The tectonically perfect shape of a suit is a harmonious ratio of shape, construction, and material, as well as the implementation of the function of the direct purpose of clothes. The tectonic approach to designing clothes increases the aesthetic level of light industry products, and their quality, which is achieved by taking into account the properties of fabrics. In classes on designing a new product, the main task of students is to create a form that will fully reveal the content of the product.

The first stage of designing a tectonic form of clothes is to determine its functional purpose, which determines the basic principles of organizing the spatial form of the product. It is followed by determining the properties of fabrics and searching for a design solution for the projected tectonic three-dimensional shape. The most informative is the classification of fabrics according to their functional purpose since it combines both the physical and mechanical properties of fabrics (mandatory for the selected type of clothing), as well as the characteristics of the raw material composition, weave, and other properties. The usage of the principles of the tectonic formation while designing sewing products makes it possible to efficiently carry out design activities and create harmonious solutions in clothes.

Keywords: *tectonic form of clothes, tectonic approach, designing of clothes, properties of fabrics, forming means, construction of product, specialists of professional education.*

Надійшла до редакції 28.04.2021 р.

УДК 37.013:34]:355.237(477)»195/201»

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263592>

ORCID 0000-0002-4789-9573

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Наталія Черниш,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті проаналізовано погляди вчених на періодизацію розвитку педагогічних явищ та з'ясовано, що коректне її здійснення залежить від адекватного використання відповідних термінів та понять, які для розкриття певної проблеми мають бути чіткими й науково вивіреними. У якості методологічного підґрунтя для виокремлення певних етапів у становленні тих чи інших освітніх феноменів дослідники використовують культурно-антропологічний, цивілізаційний, інституційний та критеріально-комплексний підходи. Водночас вивчення сильних та слабких місць освітньої теорії й практики минулого дає змогу визначити подальший шлях реформування фахової підготовки офіцерів для Збройних Сил України.

Правову освіту визначено важливою складовою підготовки кадрів, до чійх завдань входить захист суверенітету держави, як цілеспрямований, впорядкований та унормований процес; правова освіта також є результатом засвоєння здобувачами вищої освіти систематизованих правових знань, формування вмій та навичок адекватної юридично значущої поведінки, прищеплення високої правової культури й правосвідомості.

З урахуванням впливу ідеологічних, політико-правових та геополітичних чинників, на основі дат прийняття нормативних актів, що визначали діяльність ВВНЗ та здійснення ними правової освіти у досліджуваній період, а також змістового та операційного (форми, методи) компонентів педагогічного процесу виділено три основні етапи розвитку правової освіти офіцерів: перший (1943–1975) – формування радянської правової освіти у вищій військовій школі України; другий (1975–1991) – утвердження радянської правової освіти у вітчизняній вищій військовій школі; третій (1991–2015) – розвиток правової освіти у вищій військовій школі України в умовах її реформування та інтеграції у національну систему освіти.

Визначено, що для першого етапу правової освіти характерні відсутність спеціальних дисциплін для набуття курсантами правових компетентностей; здійснення в межах політзанять та пропагандистських заходів; спрямованість на роз'яснення норм, за порушення яких настає юридична відповідальність, а також профілактика правопорушень й підтримання дисципліни; переважання словесних і наочних методів у викладанні. Другий етап ознаменувався активним розвитком педагогічної теорії та практики правової освіти у радянській вищій військовій школі, посиленням правової підготовки майбутніх офіцерів, яка здійснювалася в межах спеціального предмету у традиційних формах – навчальні заняття (лекційні, практичні), самостійна робота; розширенням застосування практичних методів навчання; упорядкуванням та оновленням змісту правової освіти. Третій етап характеризується одночасним формуванням правової основи діяльності з реформуванням ключових структур Збройних Сил України, а також інтеграцією ВВНЗ України у загальнодержавну систему освіти; оновленням змісту правової освіти відповідно до розвитку національного законодавства й міжнародних відносин; використанням інформаційних технологій; зростанням значення дослідницьких методів і самостійної роботи.

Ключові слова: *період, етап розвитку, правова освіта, правове виховання, офіцер, військовий заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Переосмислення досвіду з підготовки військових фахівців із вищою освітою, акумульованого у радянські часи, сьогодні можемо віднести до актуальних завдань історії вітчизняної педагогіки. Аналіз здобутків і прорахунків освітньої теорії й практики минулого дозволяє визначити подальші кроки у реформуванні школи з підготовки офіцерів для Збройних Сил України. Відтак, аналіз процесу становлення військової освіти в Україні вказує на шляхи її вдосконалення. Правова освіта є важливою складовою підготовки кадрів, чийм завданням є захист суверенітету держави. Побудова наукових уявлень про предмет дослідження потребує обґрунтування періодизації, визначення основних етапів розвитку досліджуваного явища, характеристики їх ключових рис, що дасть змогу здійснити їх системний аналіз. На сучасному етапі розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки відсутня періодизація розвитку правової освіти офіцерів у військових закладах вищої освіти України (середина ХХ – початок ХХІ століття).

Метою дослідження є обґрунтування основних етапів розвитку правової освіти офіцерів у військових закладах вищої освіти України (середина ХХ – початок ХХІ століття) та їх сутнісних характеристик.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Питанням методологічного забезпечення періодизації в історико-педагогічних дослідженнях присвячені, зокрема, роботи Н. Гупана (2013), О. Сухомлинської (2003) та Є. Хрикова (2016). Ключові етапи розвитку вітчизняної середньої та вищої освіти у своїх працях розглядали О. Кірдан (2018) і Т. Литньова (2010). Історико-правові й історико-педагогічні аспекти правового навчання й виховання розкриті у дослідженнях І. Іщука (2011) та Л. Остапенко (2019). Основні періоди розвитку радянської військово-педагогічної теорії й практики обґрунтовані О. Барабаншиковим (1995), А. Каменєвим (1991), А. Козаченко (1992), Н. Кравчун (1973), Т. Слівіним (2002), І. Тичиною (2021) та М. Цепіним (2005). Становлення системи військової освіти України розглядав М. Нецадим (2003).

Виклад основного матеріалу. Науково-методологічне значення періодизації для історії педагогіки полягає в тому, що вона, по-перше, дозволяє простежити безперервність і наступність процесу становлення її предмету, по-друге, вона дає змогу виділити в межах кожного періоду найважливіші концептуальні положення і висновки освітньої теорії та практики; по-третє, застосовувати найдосконаліші методи дослідження розвитку педагогічної думки для об'єктивної оцінки її здобутків, окреслення слабких місць і визначення перспективних проблем. Періодизація як методологічний прийом поділу того чи іншого процесу на окремі відрізки, відповідно до певної підстави, належить до найскладніших проблем наукового знання. Адже її проведення вимагає ґрунтовного осягнення предмету дослідження, а також чинників його розвитку.

О. Сухомлинська (2003) звертає увагу, що розгортання певного дослідницького поля значною мірою залежить від того, що визначаємо як основу періодизації, контексту, який вкладаємо у певний період та що стає рушійною силою його зміни. Коректна періодизація спрощує пошук внутрішніх закономірностей, дозволяє здійснити наукове узагальнення, дає можливість зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію її ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку.

Дослідниками визначено ряд проблем, що виникають під час здійснення цього завдання. Зокрема, Є. Хриков (2016), аналізуючи стан періодизації історико-педагогічних явищ, визнає найпоширеніші недоліки у реалізації цього наукового завдання, як от: невідповідність найменувань визначених періодів сутності дослідження; невідповідність джерельної бази періодизації предмету дослідження; відсутність чіткого обґрунтування виокремлення періодів; неузгодженість деяких елементів наукового апарату дослідження; неузгодженість критеріїв періодизації між собою (підміна одних критеріїв іншими); ототожнення освітньої теорії та практики у дослідженнях; інтуїтивний (відсутність достатнього обґрунтування) характер процедури періодизації. Відповідні особливості автор поділяє на три групи: 1) недосконале визначення методологічних засад періодизації; 2) нечітке визначення критеріїв для проведення періодизації; 3) неузгодженість результатів періодизації із сутністю дослідження.

Окреслюючи актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень, Н. Гупан (2013), не применшуючи власного внеску кожного науковця, відзначає, що періодизація не являє собою лише хронологічне розчленування педагогічного процесу, а й виокремлення його певних змістових компонентів. Відтак, кожен варіант періодизації завжди є результатом критичного мислення дослідника і вказує на рівень його компетенції. Кожне історико-педагогічне явище має власну періодизацію, що дає змогу структурувати досліджувану проблему. Автор підкреслює, що в історико-педагогічних працях хронологія, періодизація й термінологія тісно пов'язані між собою. Тож при розробленні періодизації важливого значення набуває адекватне використання відповідної термінології та понять, що мають бути чіткими, науково вивіреними і спрямованими на послідовне розкриття певної проблеми.

Для реалізації завдань цього дослідження беремо до уваги процес розвитку правової освіти як складової підготовки офіцерів у вищих військових навчальних закладах на території України, хронологічно обмежений, з одного боку, прийняттям постанови Державного Комітету Оборони від 8 жовтня 1943 року «Про реорганізацію військових училищ Червоної Армії»; Указу Президії ВР СРСР від 24 липня 1943 року «Про порядок присвоєння військових звань військовослужбовцям Червоної Армії» (нижня межа) та затвердженням Наказу Міністерства оборони України від 27.05.2015 № 240 «Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади»; Наказу Міністерства оборони України від 20.07.2015 № 346 «Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України», – з іншого (верхня межа). Даними нормативними актами, зокрема, визначалися повноваження вищих військових навчальних закладів, їх структура, особливості організації освітнього процесу, склад його учасників, їхні права та обов'язки.

Зазначені хронологічні межі ми обирали з огляду на офіційне закріплення ключових понять дослідження та пов'язане із цим їх утвердження в освітній практиці.

В СРСР основною ланкою системи підготовки офіцерських кадрів Збройних Сил виступали вищі військові училища. Первинна підготовка офіцерів відбувалася у вищих військових командних училищах, вищих військових інженерних училищах вищих військових авіаційних училищах та вищих військово-морських училищах.

У загальному вжитку термін «офіцер» застосовується до осіб командного (начальницького) складу у Збройних Силах та поліції, які мають військове або спеціальне звання, а також штатна посада військовослужбовців у штабах військ, частин, на кораблях, в органах управління, військових навчальних закладах та інших установах Збройних Сил, військових формувань України, яка обіймається особами офіцерського складу відповідно до їх військових звань та одержаної військової освіти (Шемшученко, 1998).

Із прийняттям Указу Президії ВР СРСР від 24 липня 1943 року «Про порядок присвоєння військових звань військовослужбовцям Червоної Армії» поняття «офіцер» стало офіційно використовуватись у радянських Збройних силах (Мандельштам, 1956).

Після оптимізації радянських вищих військових навчальних закладів до сучасної системи військової вищої освіти України входять 2 університети, 4 академії, 6 військових інститутів, які здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Збройних Сил України. Такі установи, згідно Закону України «Про вищу освіту», є елементом загальнодержавної системи освіти. Положення про проходження військової служби особами офіцерського складу, прапорщиками (мічманами) Збройних Сил України затвердженого Указом Президента України від 7 листопада 2001 року № 1053/2001, відносить до числа офіцерів громадян України, яким присвоєно військові звання від молодшого лейтенанта і вище. Зі свого боку, під правовою освітою у цьому дослідженні розуміємо цілеспрямований, впорядкований та унормований процес, а також результат засвоєння тими, хто навчається систематизованих правових знань, формування вмінь та навичок адекватної юридично

значущої поведінки, прищеплення високої правової культури і правосвідомості (Черниш, 2020).

О. Сухомлинська (2003) зазначає про відмінності між розвитком педагогічної думки й освіти, які нерідко ототожнюються в історико-педагогічній науці, тоді як це різні її напрями. І попри існування в єдиних історичних реаліях та просторі, вони не є ідентичними. Так, освітній простір тісніше пов'язаний із соціальною сферою, зазнає впливу соціальних, політико-правових, економічних й ідеологічних процесів, що позначаються на шкільній політиці, функціонуванні освіти та є основою для періодизації розвитку школи. Спираючись на культурно-антропологічний та цивілізаційний підходи, вчена пропонує періодизацію розвитку національної педагогічної думки, що включає 7 періодів розвитку останньої. Це зокрема: I період: IX–XVI ст. – педагогічна думка Княжої Доби; II період: 1569 – сер. XVII ст. – педагогіка в контексті слов'янського Відродження; III період: друга половина XVII–XVIII ст. – педагогічна думка і школа Козацької доби; IV період: XIX ст. – 1905 р. – становлення модерної педагогічної думки; V період: 1905–1920 рр. – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; VI період: 1920–1991 рр. – українська педагогічна думка і школа за радянських часів; VII період: 1991 р. – сьогоднішня – розвиток педагогіки і школи в Українській державі. При цьому, в межах VI періоду нею визначено такі етапи: I – 1920–1933 рр.: етап експериментування і новаторства; II – 1933–1958 рр.: українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури; III – 1958–1985 рр.: українська педагогічна думка у змаганні за педагогічний розвиток; IV – 1985–1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу.

О. Кірдан (2018), досліджуючи розвиток професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України, застосовуючи критеріально-комплексний підхід як методологічний базис, а також комплекс загальнонаукових та спеціальних історичних методів педагогічного дослідження (історичний, ретроспективний, хронологічний аналіз, синтез, узагальнення, періодизації (діахронний), конструктивно-генетичний) виокремлює такі критерії періодизації предмету дослідження, як: 1) особливості його становлення та розвитку під впливом сутнісних рис технологічного укладу; соціально-політичних, суспільно-історичних та економічних детермінант; державної освітньої політики; 2) законодавче та нормативно-правове забезпечення; 3) організаційне, теоретичне та методичне забезпечення, його кількісні та якісні зміни.

Т. Литнєва (2010), вивчаючи розвиток загальної середньої освіти у 30-х рр. XX ст. – на початку XXI ст., обирає критерієм для періодизації змістовий компонент освіти, виділяючи головні тенденції його побудови на кожному із семи етапів, зокрема: 1) Етап орієнтації на репродукцію знань учнів (1930–1940-і рр.); 2) Етап політехнізації (1950-і рр.); 3) Етап орієнтації на розвиток особистості (1960-і рр.); 4) Етап запровадження діяльнісного підходу до змісту освіти (1970-і рр.); 5) Етап переходу до культурологічної концепції змісту освіти (1980-і рр.); 6) Етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти (1990-і рр.); 7) Етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти (початок XXI ст.).

Л. Остапенко (2019) до періодизації правового виховання учнівської молоді в умовах родинно-шкільного простору (кінець XX – початок XXI століття) застосовує, зокрема, аксіологічний підхід, визначаючи критерієм цінності суспільства в їх динаміці. У межах 1984–2017 рр. автор виділяє такі періоди: «I період – 1984–1990 рр. – консервативно-ідеологічний (ідейно-комуністична спрямованість освітнього процесу, активізація батьківських комітетів та педагогічного всеобучу, запровадження дисциплін суспільствознавчого спрямування); II період – 1991–2002 рр. – пошуково-контroversійний (криза моральних цінностей у суспільстві, запровадження інваріантних та варіативних дисциплін правового змісту, якісне і кількісне збільшення взаємозв'язків між соціальними інститутами (школа, сім'я, держава); III період – 2003–2017 рр. – компетентнісно-демократичний (I субперіод – 2003–2008 рр.; II субперіод – 2009–2017 рр.) (актуалізація патріотизму та демократичних цінностей у суспільстві; формування громадянської

компетентності; пошук нових ефективних форм роботи з батьками задля забезпечення виховання правосвідомого громадянина держави; розширення змісту, форм та методів правовиховної роботи з учнівською молоддю). Ми погоджуємося із автором, що ключові цінності суспільства та їх зміна істотно впливають на зміст, форми й методи правового виховання та мають враховуватися у комплексі з іншими соціальними чинниками.

Аналізуючи історико-правові аспекти становлення та розвитку процесу правового навчання на українських землях, І. Іщук (2011) виокремлює такі його етапи: «1) етап зародження (від давніх часів до 1920-х рр.) – характеризується примітивними методами і формами правового просвітництва населення, яке, по суті, входило до структури народної педагогіки, не виокремлюючись від загальної освіти; 2) етап становлення (1920–1990 рр.) – відзначився тим, що в цей час правове навчання певним чином набуло загального, обов'язкового характеру, хоча й було заполітизоване, сформувалася більш розвинена система заходів, способів набуття правових знань; 3) новітній етап розвитку (з 1990 р.) – йому притаманна різноманітність форм, способів, методів правового навчання населення, а також наявність розширеної мережі комунікативно-інформаційних заходів високого рівня розвитку, за допомогою яких здійснюється правове інформування». Дослідник обирає, насамперед, процесуальний компонент правового навчання (форми, методи) як критерій періодизації протягом усього часу становлення останнього. Водночас, автор виокремлює три нерівномірні за обсягом часові проміжки, які, на нашу думку, для більш точного відображення предмету дослідження, доцільно оптимізувати й розділити на менші хронологічні відрізки.

Зі свого боку, у періодизації розвитку військово-педагогічної теорії та практики у ХХ ст., що здійснювалась радянськими ученими сформувалися наступні підходи.

А. Барабаншиков (1995) та Н. Кравчун, (1973), спираючись на загальноприйняту періодизацію історії Збройних Сил СРСР з урахуванням основних віх розвитку навчання та виховання військ, визначають чотири етапи радянського періоду вітчизняної військової педагогіки: перший – створення та становлення системи виховання та навчання воїнів (1917–1920 р.); другий – формування радянської військово-педагогічної системи у міжвоєнні роки (1921–1941 рр.); третій – розвиток практики та теорії виховання та навчання радянських воїнів у роки Другої світової війни (1941–1945 рр.); четвертий – удосконалення радянської військової педагогіки у повоєнні роки (1945–1991 рр.).

А. Каменів (1991), А. Козаченко (1992) в основу періодизації радянського етапу розвитку вітчизняної системи військової освіти покладають історичні віхи: «громадянська війна» (1918-1920 рр.), міжвоєнний період (1921–1941 рр.), «Велика Вітчизняна війна» (1941–1945 рр.), післявоєнний період (1945–1953 рр.), період науково-технічної революції та військовостратегічного паритету у світі (1954–1985 рр.), «перебудовний» період (1985–1991 рр.).

М. Цепін (2005), аналізуючи розвиток військово-педагогічної практики у радянських Збройних Силах, пропонує наступну його періодизацію. Перший етап (1918–1945 рр.) – становлення та формування військово-педагогічної теорії та практики в умовах нової суспільно-економічної формації на основі марксистсько-ленінської теорії, що своєю чергою поділяється на чотири періоди. Протягом першого періоду (1918–1922 рр.) відбувалося зародження та становлення системи виховання та навчання воїнів у роки «Громадянської війни та іноземної військової інтервенції». У межах другого періоду (1923–1928 рр.) відбувався подальший педагогічний пошук форм та методів навчання та виховання військовослужбовців, розроблялися основи військової педагогіки під впливом марксистсько-ленінської ідеології та класового підходу у всіх військових структурах. Під час третього (передвоєнного) періоду (1929–1941 рр.) розвиток радянської військово-педагогічної теорії та практики відбувався під впливом постійної військової загрози. Протягом четвертого періоду (1941–1945 рр.) основну увагу у військово-педагогічній теорії та практиці було звернено на перегляд та вдосконалення системи навчання та виховання бійців та командирів армії та флоту. Другий етап (1946–1991 рр.) – вдосконалення радянської військової педагогіки, автор також поділяє на чотири періоди. Перший, післявоєнний період (1946–

1953 рр.) пов'язаний із узагальненням досвіду війни у військовій педагогіці та педагогіці вищої військової школи. Другий період (1954–1964 рр.) характеризується удосконаленням вищої військової освіти через появу нового виду озброєння – зброї масового ураження. Третій період (1964–1985 рр.) розвитку військової педагогіки відбувався за умов вдосконалення військової вищої освіти, відмінними рисами якого були: пріоритет технократизації у навчанні, поява нових військових (інженерних) професій. Період 1985–1991 рр. ознаменований впровадженням у навчально-виховний процес ВВНЗ досвіду локальних війн.

Українська дослідниця І. Тичина (2021), вивчаючи організаційно-педагогічні засади підготовки військових фахівців в Україні у 1920–1940 рр., пропонує виокремлювати у цих межах три такі періоди: перший період (1920–1923 роки) – становленням підготовки військових фахівців на теренах України, відповідно до революційного змісту і класового характеру нової армії; другий період (1923–1937 роки) – коренізації і розвитку підготовки військових фахівців; третій період (1937–1941 роки) – реорганізації військових шкіл у військові училища. Автор слушно підкреслює, що армія досліджуваного періоду являла собою стійку модель поведінки індивідів та організацій, на основі чітко сформованої ідеології, системи цінностей, правил, норм та принципів, тому слід розглядати її як соціальний інститут, із застосуванням інституційного підходу.

М. Нещадим (2003) обґрунтовує таку періодизацію становлення й розвитку системи військової освіти (далі – СВО) в Україні: «перший період – 1991–1993 рр.; другий – 1994–1996 рр.; третій – 1997–2002 рр. Протягом першого та другого періодів було розроблено нормативні документи щодо створення СВО в Україні та забезпечення ступеневої військової освіти; сформовано Перелік спеціальностей і спеціалізацій підготовки військових фахівців; структуровано мережу військових навчальних закладів, створено військові ліцеї, систему допризовної та призовної підготовки; здійснено науково-методичне забезпечення навчального процесу за новими освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами; організовано підготовку у цивільних ВНЗ військових фахівців із спеціальностей, близьких до цивільних; забезпечено Збройні Сили потрібною кількістю військових фахівців за всією номенклатурою військових спеціальностей; визначено нові концептуальні підходи до інтеграції військової і цивільної освіти та нормативне забезпечення цього процесу; розгорнуто наукові дослідження з психолого-педагогічних проблем військової освіти; вдосконалено систему управління, розроблено і впроваджено централізовані, регіональні і локальні автоматизовані комп'ютерні мережі управління підготовкою військових фахівців; здійснено дієві заходи щодо підвищення військової та виконавчої дисципліни, організації служби військ. Доведено, що визначальним для СВО за ухваленими рішеннями, якісними змінами та вагомістю став третій період, у процесі якого було створено єдину СВО України; теоретично обґрунтовано положення щодо інтеграції військової і цивільної освіти; оптимізовано мережу військових навчальних закладів, кафедр військової підготовки; введено у дію новий Перелік спеціальностей і спеціалізацій підготовки військових фахівців; визначено зміст військової освіти на основі загальнодержавних освітніх стандартів; удосконалено правові засади функціонування СВО; створено інфраструктуру підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів для СВО; розроблено Концепцію інформатизації військової освіти; підвищено ефективність комплексних науково-методичних досліджень з проблем військової освіти; розширено міжнародне співробітництво у сфері військової освіти; вдосконалено управління СВО; розвинуто матеріально-технічну базу військових навчальних закладів».

Щоб встановити необхідні критерії для здійснення періодизації розвитку правової освіти офіцерів у вищих військових навчальних закладах України у 1943–2015 рр., необхідно розглянути його особливості протягом цього часового проміжку.

Станом на 1941 р. військових фахівців на території України готували 50 таких освітніх установ, зокрема: 13 авіаційних навчальних закладів, 2 медичних училища, 1 інженерне та 2 училищ зв'язку, 6 артилерійських та 12 піхотних училищ, 2 танкових та 1 тракторне училища, 2 стрілецько-кулеметних училища, 5 політичних училищ та 2 училища хімічного

захисту, 1 військово-морське училище та 1 училище військово-морської авіації (Тичина, 2021).

У роки Другої світової війни перелічені навчальні заклади, діяли як елементи радянської системи військової освіти. Правова освіта й виховання курсантів і слухачів ВВНЗ мала істотні недоліки, що було зафіксовано під час перевірок. Так, у тексті Наказу Народного комісара оборони від 24 березня 1943 р. «Про результати перевірки військових училищ Червоної Армії» йдеться, що Перевіркою Управління військово-навчальних закладів Червоної Армії в період з серпня 1942 року по січень 1943 року, встановлено, зокрема, такі порушення: самовільні відлучення з навчального закладу, суперечки з керівництвом, пиятика, побиття курсантів командирами й службовцями з числа постійного складу училищ. Від начальників училищ наказ вимагав ужити рішучих заходів щодо зміцнення військової дисципліни не лише серед курсантів, але й в офіцерів, на яких покладалася, серед іншого, виховна функція. До того ж, на початку війни діяльність командно-політичного складу щодо зміцнення військової дисципліни регулювалася поточними наказами Народного комісара оборони, а також Дисциплінарним статутом і Статутом внутрішньої служби 1940 року, приписи яких застаріли.

Одним із заходів щодо усунення розкритих недоліків стало видання книг та брошур для військових навчальних закладів: «Кримінальна відповідальність за невиконання наказу», «Кримінальна відповідальність за зраду Батьківщини», «Теорія насильств та вбивств», «Судове засідання військового трибуналу», «Самоушкодження», «Радянське військово-кримінальне право». Для військ видавалися посібники: «Бібліотечка військового юриста», «Кримінальна відповідальність за дезертирство» та ін. Створений спеціальною комісією проект нового Дисциплінарного статуту був оприлюднений у 1944 році. У ньому розкривалася сутність військової дисципліни та її значення, надавався перелік дисциплінарних стягнень, що могли застосовуватися до військовослужбовців, права командирів і начальників щодо накладання дисциплінарних стягнень, а також порядок виконання дисциплінарних стягнень та інші питання дисциплінарної практики. Після закінчення Другої світової війни, правовій освіті офіцерів відводилося 30% навчального часу. Також здійснювалися агітаційні заходи різної тематики. З метою вдосконалення правової підготовки курсантів та слухачів у 1971р. було запроваджено спеціальні предмети: «Радянське військово-законодавство та організація військового господарства» (для курсантів вищих військових училищ Міноборони СРСР) та «Основи радянського військового законодавства» (для курсантів вищих військово-політичних училищ). Основною формою здійснення правової освіти став систематичний курс лекцій, а також практичні заняття, виробнича практика, самостійна робота, консультації.

Статутом внутрішньої служби Збройних Сил СРСР, прийнятим у 1975 році, правове виховання було віднесено до службових обов'язків командирів і політпрацівників. У систему правової підготовки курсантів входило праве виховання, правове навчання, правове самовиховання, правова пропаганда у засобах масової інформації з використанням друку, наочної агітації та культурно-освітніх установ. З метою правової підготовки використовувалися також різні форми правової практики (відкриті судові процеси, засідання військових трибуналів та інших.). (Сливин, 2002).

За наростання суспільно-політичної кризи нормативні засади правової освіти особового складу Збройних сил СРСР ставали більш детальними. Так, Наказ Міністра оборони № 200 – 1989 «Про організацію юридичного всеобучу і поліпшення правової роботи в Радянській Армії і Військово-Морському флоті» вимагав від офіцерів знати Закон «Про загальний військовий обов'язок», загальновійськові статuti Збройних Сил СРСР та інші нормативні акти Міністерства оборони.

Набуття Україною статусу суверенної держави позначалося на баченні завдань правової освіти офіцерів у ВВНЗ, і, як наслідок, на її нормативних засадах. Військові Статuti ЗСУ, зокрема: Статут внутрішньої служби, Дисциплінарний статут, Статут гарнізонної та вартової служб, Стройовий статут ЗСУ було затверджено Законом України від 24 березня 1999 року. Військові статuti з погляду права, – це сукупність встановлених

державою нормативних актів, які регулюють різноманітні сторони відносин військовослужбовців на основі єдиноначальності, централізованості, військової дисципліни і законності. Крім цього, нормативні засади правової освіти у ВВНЗ України визначалися Директивою Міністра оборони України від 26 січня 1994 року № Д-4 «Про організацію та завдання правового виховання в Збройних Силах України», Концепцією військової освіти в Україні, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410, Інструкцією «Про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України», затвердженою Наказом Міністра оборони України № 399 від 30.10.98, Постановою Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 р. № 366 про Програму правової освіти населення України, Указом Президента України № 992/2001 «Про Національну програму правової освіти населення», Наказом Міністерства оборони України від 20.07.2015 № 346 «Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України» тощо (Черниш, 2021).

Як свідчить аналіз архівних джерел, змінювалися не лише нормативні й організаційні засади правової освіти офіцерів у вищій військовій школі, а й, відповідно, її зміст. Так, якщо робочі навчальні програми підготовки курсантів вищих військових командних училищ зв'язку від 1983 року із дисципліни «Основи радянського законодавства й організації військового господарства» були орієнтовані на засвоєння курсантами матеріалу щодо відповідальності особового складу за правопорушення та процедур їх притягнення до неї, а також особливостей забезпечення військ, то до робочих програм аналогічної дисципліни «Основи законодавства України» були включені розділи із міжнародного гуманітарного та конституційного права (Учебные программы, 1983; Робочі навчальні програми, 1998). При цьому, традиційні форми правової освіти офіцерів не втратили свого значення, хоч до них і додалися більш сучасні, як от робота з електронними базами даних, самоосвіта за допомогою відкритих Інтернет-ресурсів (Скуріхін, 2011).

Для чіткого встановлення хронологічних меж кожного з етапів розвитку правової освіти у вищій військовій школі України, беремо до уваги дати прийняття нормативних актів, що визначали діяльність ВВНЗ та здійснення ними правової освіти. Водночас, для з'ясування особливостей кожного з етапів, послуговуємося змістовим та операційним (форми, методи) компонентами педагогічного процесу, які, зі свого боку зазнавали впливу ідеологічних, політико-правових та геополітичних чинників.

Так, перший етап (1943–1975) розпочинається із прийняттям постанови Державного Комітету Оборони від 8 жовтня 1943 року «Про реорганізацію військових училищ Червоної Армії», якою був збільшений термін підготовки офіцерських кадрів, проведені зміни в організації училищ, переглянуті навчальні плани і програми, збільшено кількість викладачів з профільюючих дисциплін. Завершується цей етап прийняттям 30 липня 1975 року оновленого Статуту внутрішньої служби Збройних Сил СРСР, яким закріплювався обов'язок командирів і політпрацівників здійснювати правове виховання особового складу. Для цього етапу характерні відсутність спеціальних дисциплін для набуття курсантами правових компетентностей (вони були запроваджені лише у 1971 р.); правова освіта здійснювалась в межах політзанять та пропагандистських заходів; за змістом вона спрямовувалась на роз'яснення норм, за порушення яких настає юридична відповідальність, а також профілактику правопорушень й підтримання дисципліни; у викладанні переважали словесні й наочні методи.

Другий етап (1975–1991) тривав до переходу радянських ВВНЗ, розташованих на території України під її юрисдикцію у зв'язку з проголошенням нашою державою незалежності. Цей етап ознаменувався активним розвитком педагогічної теорії та практики правової освіти у радянській вищій військовій школі, а також посиленням, через зниження загальної дисципліни, правової підготовки майбутніх офіцерів. Остання здійснювалась в межах спеціального предмету у традиційних формах – навчальні заняття (лекційні, практичні), самостійна робота. Розширилося застосування практичних методів навчання

(ситуаційні завдання). Зміст правової освіти, порівняно із попереднім періодом, став упорядкованим і доповнився прийомами правового виховання підпорядкованих офіцерам бійців.

Верхньою межею *третього етапу (1991–2015)* є дата виходу Наказу Міністерства оборони України, від 27.05.2015 №240 «Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади», що визначало повноваження вищих військових навчальних закладів, їх структуру, склад учасників освітнього процесу, права та обов'язки особового складу та Наказу Міністерства оборони України від 20.07.2015 №346 «Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України», яким визначалися, зокрема, особливості організації та здійснення освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України. Цей етап ознаменувався одночасним формуванням правової основи діяльності з реформуванням ключових структур Збройних Сил України, а також інтеграцією ВВНЗ України у загальнодержавну систему освіти. Зміст правової освіти оновлювали відповідно до розвитку національного законодавства й міжнародних відносин. До усталених форм її організації додалися також пов'язані із розвитком інформаційних технологій. Зростає значення дослідницьких методів і самостійної роботи майбутніх офіцерів.

Висновки. Періодизація як методологічний прийом належить до найскладніших проблем наукового знання; вона дозволяє простежити безперервність і наступність процесу становлення її предмету, виділити найважливіші концептуальні положення і висновки кожного етапу, об'єктивно оцінити здобутків, недоліки і перспективні проблеми педагогічної думки відповідної доби. У історико-педагогічних працях хронологія, періодизація й термінологія тісно пов'язані між собою. При розробленні періодизації необхідно адекватно використовувати відповідну термінологію, що має бути чіткою, науково вивіреною й направленою на аналіз певної проблеми.

Ураховуючи дати прийняття нормативних актів, що визначали діяльність ВВНЗ та здійснення ними правової освіти, а також форми і методи правової освіти у ВВНЗ ВЗВО України, визначено три основні етапи її розвитку: перший етап (1943–1975) – формування радянської правової освіти у вищій військовій школі України; другий етап (1975–1991) – утвердження радянської правової освіти у вітчизняній вищій військовій школі; третій етап (1991–2015) – розвиток правової освіти у вищій військовій школі України в умовах її реформування та інтеграції в національну систему освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Барабанщиков, А. В., & Иванов, В. Н. (1995). *История отечественной и зарубежной педагогики*. Голицыно.
- Гупан, Н. (2013). Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*, 4/5, 53-56.
- Іщук, І. В. (2011). Генезис правового навчання на українських землях: періодизація розвитку. *Право і суспільство*, (1), 51-57.
- Каменев, А. И. (1991). *История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.)*. Новосибирск: НВВПУ.
- Кірдан, О. П. (2018). Періодизація розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України. В А. В. Сущенко (Ред.), *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах* (Вип. 61, с. 74; 78). Запоріжжя: КПУ.
- Козаченко, А. И. (1992). *Высшая военная школа в современных условиях: теория и практика (1985–1991 гг.)*. (Дис. канд. наук). Москва.
- Кравчун, Н. С. (1973). *Развитие теории и практики воспитания советских воинов*. (Дис. д-ра наук). Москва.
- Литньова, Т. (2010). Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*, 2, 68-72.

- Мандельштам, Ю. И. (1956). *Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР*. Москва.
- Нещадим, М. І. (2003). *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
- Остапенко, Л. В. (2019). *Правове виховання учнівської молоді в умовах родинно-шкільного простору в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. канд. наук). Херсон; Тернопіль.
- Робочі навчальні програми* (Ф. 2068, Оп. 46060, Спр. 2). ГДА Міноборони України.
- Скуріхін, С. М. (2011). Форми правового виховання офіцерського складу Збройних Сил України. *Юридична наука*, 4/5, 214-224.
- Сливин, Т. С. (2002). *Правовая подготовка курсантов ВВУЗов (Педагогическое исследование на материалах военных университетов)*. (Дис. канд. наук).
- Сухомлинська, О. В. (2003). *Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ.
- Тичина, І. В. (2021). *Організаційно-педагогічні засади підготовки військових фахівців в Україні у 1920–1940 рр.* (Дис. канд. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
- Учебные программы* (Ф. 2068, Оп. 46060, Спр. 14). ГДА Міноборони України.
- Хриков, Є. М. (2016). Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 6(303), 182-196.
- Цепин, М. О. (2005). *Развитие военно-педагогической теории и практики в Советских Вооруженных силах*. (Дис. канд. наук). Москва.
- Черниш, Н. (2020). Правова освіта офіцерів у закладах вищої військової освіти СРСР та незалежної України: понятійно-термінологічний аспект. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 13, 217-227.
- Черниш, Н. (2021). Нормативне регулювання правової освіти у вищих військових навчальних закладах СРСР та незалежної України. *Професійна педагогіка*, 1(22), 123-131. Взято з <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.123-131>.
- Шемшученко, Ю. С. (1998). *Юридична енциклопедія* (Т. 2). Київ: Українська енциклопедія.

REFERENCES

- Barabanshchikov, A. V., & Ivanov, V. N. (1995). *Istoriia otechestvennoi i zarubezhnoi pedagogiki [History of domestic and foreign pedagogy]*. Golitsyno [in Russian].
- Chernysh, N. (2020). Pravova osvita ofitseriv u zakladakh vyshchoi viiskovoi osvity SRSR ta nezaleznoi Ukrainy: poniatiiino-terminolohichniyi aspekt [Legal education of officers in institutions of higher military education of the USSR and independent Ukraine: conceptual and terminological aspect]. *Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, 13, 217-227 [in Ukrainian].
- Chernysh, N. (2021). Normatyvne rehuliuвання pravovoi osvity u vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladakh SRSR ta nezaleznoi Ukrainy [Normative regulation of legal education in higher military educational institutions of the USSR and independent Ukraine]. *Professional Pedagogics*, 1(22), 123-131. Retrieved from <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.123-131> [in Ukrainian].
- Hupan, N. (2013). Aktualni problemy metodolohii istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Actual problems of methodology of historical and pedagogical researches]. *Ridna shkola [Native school]*, 4/5, 53-56 [in Ukrainian].
- Ishchuk, I. V. (2011). Henezys pravovoho navchannia na ukrainskykh zemliakh: periodyzatsiia rozvytku [Genesis of legal education in the Ukrainian lands: periodization of development]. *Law and Society*, (1), 51-57 [in Ukrainian].
- Kamenev, A. I. (1991). *Istoriia podgotovki ofitcerskikh kadrov v SSSR (1917–1984 gg.) [History of officer training in the USSR (1917-1984)]*. Novosibirsk: NVVPU [in Russian].

- Khrykov, Ye. M. (2016). Analiz stanu periodyzatsii istoriko-pedahohichnykh yavlyshch [Analysis of the state of periodization of historical and pedagogical phenomena]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 6(303), 182-196 [in Ukrainian].
- Kirdan, O. P. (2018). Periodyzatsiia rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. In A. V. Sushchenko (Ed.), *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools]* (Vol. 61, pp. 74; 78). Zaporizhzhia: KPU [in Ukrainian].
- Kozachenko, A. I. (1992). *Vysshaia voennaia shkola v sovremennykh usloviakh: teoriia i praktika (1985–1991 gg.) [Higher military school in modern conditions: theory and practice (1985–1991)]*. (PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Kravchun, N. S. (1973). *Razvitie teorii i praktiki vospitaniia sovetskikh voinov [Development of the theory and practice of education of Soviet soldiers]*. (Doct. diss.). Moskva [in Russian].
- Lytnova, T. (2010). Periodyzatsiia istorii rozvytku zmistu zahalnoi serednoi osvity (30-ti rr. XX st.–pochatok XXI st.) [Periodization of the history of the development of a change in global middle education (30th pp. of the XX century – beginning of the XXI century)]. *Educational History Review*, 2, 68-72 [in Ukrainian].
- Mandelsham, Iu. I. (1956). *Sbornik zakonov SSSR i ukazov Prezidiuma Verkhovnogo Soveta SSSR [Collection of laws of the USSR and decrees of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR]*. Moskva [in Russian].
- Neshchadym, M. I. (2003). *Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka [Viyskov osvita of Ukraine: history, theory, methodology, practice]*. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet» [in Ukrainian].
- Ostapenko, L. V. (2019). *Pravove vykhovannia uchnivskoi molodi v umovakh rodynno-shkilnoho prostoru v Ukraini (kinets XX–pochatok XXI stolittia) [Legal education of young learners in the minds of the motherland-school expanse in Ukraine (the end of the 20th – the beginning of the 21st century)]*. (PhD diss.). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
- Robochi navchalni prohramy [Working training programs]* (F. 2068, Op. 46060, Spr. 2). HDA Minoborony Ukrainy [in Ukrainian].
- Shemshuchenko, Yu. S. (1998). *Yurydychna entsyklopediia [Legal encyclopedia]* (Vol. 2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia [in Ukrainian].
- Skurikhin, S. M. (2011). Formy pravovoho vykhovannia ofiterskoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy [Forms of legal education of officers of the Armed Forces of Ukraine]. *Juridical science*, 4/5, 214-224 [in Ukrainian].
- Slyvyn, T. S. (2002). *Pravovaia podgotovka kursantov VVUZov (Pedagogicheskoe issledovanie na materialakh voennykh universitetov) [Legal training of cadets of higher educational institutions (Pedagogical research on the materials of military universities)]*. (PhD diss.) [in Russian].
- Sukhomlynska, O. V. (2003). *Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru. Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to a new dimension. Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Tcepin, M. O. (2005). *Razvitie voenno-pedahogicheskoi teorii i praktiki v Sovetskikh Vooruzhennykh silakh [The Development of Military Pedagogical Theory and Practice in the Soviet Armed Forces]*. (PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Tychyna, I. V. (2021). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv v Ukraini u 1920–1940 rr. [Organizational and pedagogical principles of training military specialists in Ukraine in 1920-1940.]* (PhD diss.). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr [in Ukrainian].
- Uchebnye programmy [Learning programs]* (F. 2068, Op. 46060, D. 14). GDA Minoborony Ukraini [in Russian].

**STAGES OF OFFICERS' LEGAL EDUCATION DEVELOPMENT
IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE
(MID-XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY)**

Nataliia Chernysh,

Postgraduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article analyzes the views of leading scholars on the periodization of the development of pedagogical phenomena. The author has revealed that its correct implementation depends on the adequate use of relevant terms and concepts. To solve a problem, it must be coherent and scientifically verified. Researchers use cultural-anthropological, civilizational, institutional, and criterion-complex approaches as a methodological basis for identifying certain stages of certain educational phenomena formation. The study of the strengths and weaknesses of the educational theory and practice of the past makes it possible to determine the way of reforming the vocational training of officers for the Armed Forces of Ukraine.

Legal education is an essential component of the training of personnel whose tasks include the protection of the sovereignty of the state. The latter is a purposeful, orderly, and standardized process, as well as the result of mastering systematic knowledge of those who learn, the formation of skills and abilities of adequate legally significant behavior, and instilling a high legal culture and legal awareness.

The formation of scientific ideas about the subject of research requires substantiation of the main stages of development of legal education of officers in higher military educational institutions of Ukraine (mid XX – early XXI century) and their essential characteristics.

Taking into account the influence of ideological, political, legal, and geopolitical factors, based on the dates of adoption of regulations determining the activities of universities and their legal education in the study period, as well as content and operational (forms, methods) components of the pedagogical process, three main stages its development. The first stage (1943–1975) included the formation of Soviet legal education in the higher military school of Ukraine. The second stage (1975–1991) took in the establishment of Soviet legal education in the domestic higher military school. The third stage (1991-2015) was marked by the development of legal education in the higher military school of Ukraine, in terms of its reform and integration into the national education system.

It is determined that the first stage is characterized by the lack of specific disciplines for cadets to acquire legal competencies; its implementation within political classes and advocacy activities; focuses on clarifying the rules for violation of which there is legal liability, as well as crime prevention and maintenance of discipline; the predominance of verbal and visual methods in teaching. The second stage shows the active development of pedagogical theory and practice of legal education in the Soviet higher military school. It also stands out with strengthening the legal training of future officers, which was carried out within a specific subject in traditional forms - training sessions (lectures, practical), independent work; expanding the use of practical teaching methods; streamlining and updating the content of legal education. The third stage departs with the simultaneous formation of the legal basis for reforming the key structures of the Armed Forces of Ukraine, as well as the integration of Ukrainian universities into the national education system. There also was updating the content of legal education in accordance with the development of national legislation and international relations, using information technology, and the growing importance of research methods and independent work.

Keywords: *a period, stage of development, legal education, legal upbringing, an officer, military institution of higher education.*

Надійшла до редакції 14.05.2021 р.

УДК 378.011.3-051:377]:37:001.895

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263593>

ORCID 0000-0003-2588-9224

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анна Шовкова,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто методологічні основи професійної підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти. Дослідження спрямовано на окреслення методологічних підходів до вдосконалення фахової підготовки майбутніх викладачів, зокрема – обґрунтування аксіологічних засад формування інноваційної культури майбутніх викладачів, які забезпечують професійну підготовку робітників галузі легкої промисловості. Висвітлено цінності та ціннісні орієнтації як необхідну складову інноваційної культури викладачів закладів професійної освіти.

Розкрито сутність базових понять та концептуальних положень формування інноваційної культури майбутніх фахівців на засадах аксіології. До інноваційної культури віднесено ціннісні орієнтири, принципи гуманізації, толерантної комунікації, естетичні та культурні цінності, що реалізуються у взаємодії між учасниками освітнього процесу. Інновації в сфері освіти тлумачено як максимально ефективні новостворені або вдосконалені освітні, дидактичні, виховні, адміністративні системи, що сприяють формуванню творчої активної особистості, здатної до адаптації в умовах постійних змін. Доведено, що залучення майбутнього викладача до інноваційної діяльності зумовлює формування інноваційної культури педагога.

Визначено аксіологічні засади формування інноваційної культури в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів закладів професійної освіти в галузі легкої промисловості: оволодіння основними гуманістичними прагненнями людини, які інтегровані у зміст професійної підготовки майбутнього викладача; трансформацію загальнолюдських цінностей у ціннісні орієнтації студентської молоді; професійне самовдосконалення майбутніх викладачів як носіїв культурних цінностей суспільства; формування професійного досвіду майбутнього викладача, розвиток ціннісних орієнтацій у педагогічній діяльності; розвинуту систему цінностей та ціннісні орієнтації як напрям і результат професійної підготовки майбутніх викладачів.

Ключові слова: аксіологічні засади, професійна освіта, галузь легкої промисловості, майбутній педагог професійного навчання, інноваційна культура майбутніх викладачів професійного навчання, зміст процесу формування інноваційної культури.

Постановка проблеми. Глобальні зміни в суспільстві та постійний технологічний прогрес створюють нові виклики для будь-якої держави в світі, Україна не є винятком. Інтенсифікація виробництва, гуманізація всіх сфер життя, інтелектуалізація праці вимагає від сучасної освіти підготовку майбутніх викладачів готових до педагогічної діяльності, що відповідає вимогам часу. Це зумовлює реформування стратегії управління системою підготовки кадрів. Відбувається орієнтація на підготовку фахівця, який має високий рівень знань та вмінь з одного боку, та є творчою, креативною особистістю, не боїться змінювати традиційні підходи до вирішення задач, має власну точку зору та вміння адаптуватися до умов життя – з іншого. Такі зміни в ціннісних орієнтирах держави, а як результат і освіти, впливають на систему підготовки майбутнього викладача у вищому навчальному закладі.

Активне реформування системи освіти України націлене на забезпечення вимог ринку праці. Гуманізація освіти є одним із ключових аспектів підготовки педагога з

відповідним рівнем творчих здібностей та вмінням відтворювати і застосовувати необхідні навички в проблемних ситуаціях. Демократизація, індивідуалізація освіти та свобода творчості дозволяють максимально розкрити потенціал суспільства та підготувати фахівців з високим рівнем інноваційної культури.

Перед системою освіти постає потреба у зверненні до загальнолюдських цінностей, в окресленні аксіологічних засад підготовки майбутніх викладачів, які мають високий рівень усвідомлення значення реалізації гуманістичної ідеї та сформовану систему соціально значущих цінностей професійної діяльності. Тому питання дослідження аксіологічних засад формування інноваційної культури майбутнього педагога є важливим, однак недостатньо розкритим, особливо в галузі легкої промисловості.

Метою дослідження є окреслення аксіологічних засад формування інноваційної культури майбутніх викладачів закладів професійної освіти в галузі легкої промисловості.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Інноваційна діяльність є важливим елементом реформування системи освіти в Україні. Особливого значення вона набуває в умовах фахової підготовки майбутніх педагогів.

Формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. Питання професійної підготовки розглянуто у працях О. Абдуліної, І. Богданової, Є. Белозерцева, О. Глузмана, І. Зязюна та ін. Дослідженням професійної готовності займалися Г. Балл, М. Дьяченко, О. Коберник, Д. Мазоха, В. Моляко та ін. Аксіологічні засади професійної педагогічної діяльності викладача розкрито в працях Н. Асташивої, Н. Волкової, В. Сластьоніна, С. Харченка.

Праці Л. Даниленко, В. Николко, Л. Подимова, О. Козлової, Н. Крицької висвітлюють проблематику інноваційної педагогічної діяльності. І. Бужина, Б. Вульф, І. Ісаєва, О. Мороз охарактеризували аксіологічні засади процесу модернізації професійної діяльності вчителів. Різні аспекти інноваційної культури особистості та умови її розвитку є об'єктом досліджень О. Амацьєвої, А. Вірковського, А. Кальянова, Р. Миленкової та інших. Концепції розвитку інноваційної культури досліджено в працях В. Афанасьєва, Р. Дафта, О. Ігнатович, Н. Коломінського, В. Коростильова, О. Шпака.

Крім того, інноваційна складова окресленого питання відображається у чіткій законодавчій базі прогресивних трансформацій у галузі освіти, де окреслено тенденції гуманізації, гуманітаризації та інтернаціоналізації педагогічної освіти, визначено заходи, спрямовані на становлення педагога як суб'єкта модернізаційних змін в освітній галузі.

Варто зазначити, що підготовка майбутніх викладачів професійної освіти має свої особливості. Під час навчання студенти спеціальності Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості) опановують освітні компоненти як психолого-педагогічного циклу, так і професійно-орієнтовані на спеціалізацію, які спрямовані на формування знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей необхідних для роботи в галузі легкої промисловості. Тому успішна реалізація випускника даної спеціальності як викладача можлива лише за умови формування загальної культури педагога. З огляду на це, формування інноваційної культури як професійно значущої якості особистості викладача закладу професійної освіти набуває особливого значення.

Виклад основного матеріалу. Нездатність традиційних підходів задовольнити потреби суспільства призвели до змін в системі освіти, зокрема її гуманізації. Значне зростання обсягу професійних знань, обов'язкового для опанування, зумовили запит на технології, які підсилюють пізнавальну активність студентів.

На думку О. Барно, гуманізація – це визначення людини як особистості з правом розвивати власні особливості та реалізувати їх в суспільстві, утвердження свого місця в житті (Антоненко, 2009). Як процес створення умов для самореалізації, самовизначення здобувачів вищої освіти, організацію навчально-виховного процесу, який сприяє формуванню особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психічного й соціального розвитку визначає гуманізацію І. Чистовська (2008). Гуманізація освіти, за твердженням М. Добрускіна, є сукупністю філософських, гносеологічних,

психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання вищих навчальних закладів у підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості (Добрускін, 2000).

Отже, під гуманізацією освіти розглядаємо реформування навчально-виховного процесу спрямоване на подолання проблеми вузької спеціалізації фахівця, переорієнтацію з кількісного підходу трансляції знань на процес всебічного діалогу, забезпечення формування фахової культури особистості.

О. Ігнатович визначає фахову культуру особистості як систему професійного досвіду, способів оптимальної реалізації професійних цілей кваліфікованого фахівця, його мотивів, знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей у відповідному виді праці, що забезпечує необхідний рівень виконання професійних функцій та можливість його подальшого самовдосконалення (Ігнатович, 2019).

Ще однією важливою дефініцією дослідження є готовність до педагогічної діяльності. У науковій літературі вона розглядається як система інтегративних якостей особистості викладача, здатного до ефективного виховання молодшої генерації. За твердженням дослідників для характеристики спрямованих педагогічних впливів на особистість із метою забезпечення її готовності до педагогічної професійної діяльності найдоцільніше використовувати дефініцію «формування».

М. Дяченко та Л. Кандибович виділяють мотиваційний (позитивне ставлення до професії, професійні мотиви, інтерес), орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності), операційний (оволодіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками та ін.), вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями), оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних задач) компоненти готовності до педагогічної діяльності (Дяченко, & Кандибович, 1981).

Дефініцію «готовність до педагогічної діяльності» О. Ігнатюк та І. Яковенко розглянуто «як цілісну систему стійких інтегративних особистісних якостей, яка володіє індивідуальними для кожного випускника вузу ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити в процесі педагогічної діяльності розвиваючий по відношенню до кожної дитини характер його спілкування» (Ігнатюк, & Яковенко, 2007).

Аксіологічна площина рефлексії теорії та практики новітньої вітчизняної освіти дає можливість переглянути професійно-педагогічну підготовку майбутнього викладача закладу професійної освіти з точки зору цінностей загальнолюдських і професійних.

Умовою успішної реалізації аксіологічного підходу у навчальному закладі, на думку Т. Антоненко є створення сприятливого творчого освітнього простору з орієнтацією на фундаментальні положення педагогічної аксіології, які орієнтовані на багатогранну палітру емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потрібно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоставлення (Антоненко, 2009).

Під аксіологією розуміють філософське дослідження природи цінностей; як філософську дисципліну, що займається дослідженням цінностей смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності за конкретними діями і вчинками (Фролова, 1987).

С. Анісімов зазначає, що «справді наукове визначення філософського поняття цінності може бути подано тільки в межах тієї повної реальності, якою є цілісна людська життєдіяльність як сукупність суб'єкт-об'єктних відносин: практичних, пізнавальних, ціннісних, у якій об'єктивне і суб'єктивне знаходяться в нерозривному зв'язку один із одним. В аксіології вкрай необхідні поняття: значення, значущість, значуще, ціннісне ставлення, шкала значень, ієрархія цінностей та ін.» (Анісімов, 2001, с. 64).

За твердженням О. Мартинюка, професійні ціннісні орієнтації вчителя є системою інтегрованих смислових установок, яка визначає ставлення вчителя до сутнісних сторін педагогічної діяльності та до її суб'єктів (Мартинюк, 2003).

Аксіологічний, або ціннісний підхід, з огляду на тлумачення ролі цінностей у суспільстві та культурному житті являє собою сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності (Каган, 1997). Тож цінності можна розглядати як ключову складову готовності майбутнього викладача до професійної педагогічної діяльності, що є неподільною, сутнісною, інтегральною характеристикою особистості педагога-професіонала і є умовою та передумовою результативної професійної та інноваційної діяльності, збірною рисою професійної культури викладача й метою професійного самовдосконалення.

У сучасній літературі знаходимо декілька тлумачень поняття «інновації в освіті» (Даниленко & Карамушка, 2003):

- процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому;

- результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв'язань для різноманітних педагогічних проблем;

- актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними в контексті еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток;

- продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень;

- різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів, у здійсненні навчально-виховного процесу.

Отже, інновації в сфері освіти це максимально ефективні новостворені або вдосконалені освітні, дидактичні, виховні, адміністративні системи, які сприяють формуванню творчої активної особистості здатної до адаптації в умовах постійних змін.

Залучення майбутнього викладача до інноваційної діяльності сприяє формуванню інноваційної культури педагога.

В. Сафіулін під поняттям інноваційної діяльності педагога розглядає діяльність спрямовану на впровадження в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмови від навчальних штампів, сприяє оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчого вчителя (Сафіулін, 2004). Інноваційну культуру особистості тлумачать як систему способів організації та реалізації інноваційної діяльності, в основі якої полягають потреба у пошуку нового, властивості інноваційного інтелекту, активність, спрямована на реалізацію нових ідей у життєдіяльності, досвід і ціннісне ставлення до створення та використання інновацій, що зумовлює розвиток інноваційності особистості і формує ступінь досконалості інноваційної діяльності (Ігнатович, 2019). За визначенням І. Дичківської, інноваційна культура педагога – це система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану (Дичківська, 2019).

На нашу думку, інноваційна культура викладача – це система сформованих і відображених у свідомості особистості знань, методів, засобів, форм організації, реалізації та регуляції педагогічної діяльності, спрямована на якісно новий рівень організації освітнього процесу.

Рівень готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності помітно зростатиме за умов практичного впровадження у процесі навчання і виховання моделі аксіологічних засад готовності, коли домінуючим у змісті професійно-педагогічної підготовки буде аксіологічний компонент, практична реалізація якого сприятиме наданню ціннісного смислу теоретичним, методологічним і прикладним знанням (як необхідним для набуття означених концепцій) у результаті їхньої інтеріоризації у відповідну систему ціннісних орієнтацій (Огієнко, Калюжна, Мільто, Радченко, & Ковтун, 2016). Так, поєднання інноваційної освіти з аксіологічним підходом виступає системоутворювальним

фактором, що дозволяє наповнити сенсом та об'єднати різноманітні спроби та зусилля з реформування навчального процесу.

Проведений аналіз дає право констатувати такі аксіологічні засади формування інноваційної культури майбутнього викладача закладу професійної освіти:

1. Оволодіння основними гуманістичними прагненнями людини, які інтегровані у зміст професійної підготовки майбутнього викладача. Організація освітнього процесу передбачає засвоєння знань про різні групи цінностей, зокрема під час вивчення дисциплін природничого, гуманітарного та природничого циклів, адже вони є основою гуманістичних прагнень людини.

2. Трансформація цінностей у ціннісні орієнтації. Саме ціннісні орієнтації відображають ставлення особистості до себе та навколишнього світу. Оскільки майбутній викладач закладу професійної освіти має не лише розуміти цінність процесів саморегуляції та усвідомленого саморозвитку, а й виступати особистістю, яка формує мотиваційно-ціннісні сфери учня (а даний аспект вимагає особливої уваги). В освітньому процесі майбутніх викладачів розвиток ціннісних орієнтацій виступає як одне із завдань професійної підготовки у закладі вищої освіти. З огляду на це, аксіологічний підхід розглядається через призму задоволення професійних потреб майбутнього викладача та усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і педагогічних цінностей.

3. Усвідомлення майбутнім викладачем цінностей (як на груповому, так і на індивідуальному рівні) – формування аксіологічної компетенції майбутнього викладача. Відбувається не лише формування сукупності специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності майбутнього викладача, водночас він стає носієм певних соціокультурних цінностей. Прагнення до реалізації потреб у професійному та загальнокультурному розвитку є проявом ціннісних орієнтацій на груповому рівні. Становлення особистості, прагнення до саморозвитку, професійного самовдосконалення – на індивідуальному рівні. Саме викладач закладів професійної освіти бере участь в формуванні загальнолюдських цінностей. Він транслює власні світоглядні орієнтири, зокрема національні цінності, виступає в ролі носія та пропагандиста соціокультурних цінностей як під час виховної діяльності, так і щоденного спілкування (цінності культури спілкування державною мовою, цінності культури особистості).

4. Формування професійного досвіду майбутнього викладача, розвиток ціннісних орієнтацій відносно педагогічній діяльності. Саме цінності є основою ціннісних орієнтацій, які мотивують діяльність і поведінку особистості. Вони є важливою характеристикою для педагогічної аксіології, а їх розвиток – завданням професійної підготовки майбутнього викладача. Тому необхідно звернути увагу на задоволення професійних потреб майбутнього викладача, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінностей педагогічної діяльності, формування його аксіологічної культури. Основою особистих цінностей є професійна культура майбутнього викладача, які визначають його успішність як фахівця та конкурентоздатність на ринку праці.

5. Розвинута система цінностей та ціннісні орієнтації як напрям і результат професійної підготовки. Сформована професійна культура педагога, як цілісна системна характеристика, яка включає знання, вміння та навички та соціальні якості особистості, які відображають її світогляд, визначає його здатність формувати особистісно-професійну «Я-концепцію», досягати вершин професійної майстерності та професіоналізму. Правильно сформована система цінностей та ціннісних орієнтацій сприяє реалізації особистості педагога як особистість, як вихователя та науковця.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що аксіологічні засади формування інноваційної культури майбутнього викладача мають практичне спрямування на професійну підготовку в тому разі, коли складові освітніх технологій мають аксіологічне підґрунтя. Сформовані в процесі професійної підготовки цінності стають основою емоційно-чуттєвої сфери та суб'єктивно-особистісної педагогічної дії, забезпечують основи формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності,

кристалізацію життєвих та професійних установок майбутніх викладачів. Водночас існує необхідність подальшого аналізу методологічних підходів формування інноваційної культури майбутніх викладачів закладів професійної освіти в галузі легкої промисловості.

ЛІТЕРАТУРА

- Анисимов, С. (2001). *Введение в аксиологию*. Москва: Современные тетради.
- Антоненко, Т. (2009). Психологічні основи впливу ціннісно-сміслової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця. *Педагогіка і психологія*, 4(65), 26-36.
- Барно, О. (2003). Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста ХХІ століття. *Імідж сучасного педагога*, 5-6, 6-12.
- Даниленко, Л., & Карамушка, Л. (Ред.). (2003). *Освітній менеджмент*. Київ: Шкільний світ.
- Дичківська, І. (2019). Методологічні підходи у побудові системи вимог до сучасного фахівця дошкільної освіти. В Н. М. Коляда (Ред.), *Іноватика у вихованні* (Вип. 10, с. 58-66). Рівне: РДГУ.
- Добрускин, М. (2000, Березень). Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. В М. Ф. Бондаренко (Ред.), *Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти: Матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.* (с. 5-6). Харків.
- Дьяченко, М., & Кандыбович, Л. (1981). *Психология высшей школы*. Минск: Изд-во БГУ.
- Ігнатович, О. (2019). *Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників*. (Дис. д-ра наук). Національна академія педагогічних наук України, Київ.
- Ігнатюк, О., & Яковенко, І. (2007). Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. В О. Г. Романовський (Ред.), *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти* (Вип. 15/16(19/20), с. 249-257). Харків.
- Каган, М. (1997). *Философская теория ценностей*. СанктПетербург: ТОО ТК «Петрополис».
- Кравченко, Л., & Лебедик, Л. (2018). Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Українська професійна освіта*, 4, 45-53.
- Мартинюк, О. (2003). Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи. В *Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Материалы Междунар. науч.-практич. конф.* (с. 183-191). Луганск.
- Огієнко, О., Калюжна, Т., Мільто, Л., Радченко, Ю., & Ковтун, К. (2016). *Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика*. Київ: Ін-т педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.
- Сафіулін, В. (2004). Інноваційний пошук нових технологій навчання. В Л. І. Даниленко, & В. Ф. Паламарчук (Ред.), *Інноваційні пошуки в сучасній освіті* (с. 53-64). Київ: Логос.
- Фролова, И. (Ред.). (1987). *Философский словарь*. Москва: Политиздат.
- Чистовська, І. (2008). Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1(22), 191-193.

REFERENCES

- Anisimov, S. (2001). *Vvedenie v aksiologiu [Introduction to axiology]*. Moskva: Sovremennye tetrad [in Russian].
- Antonenko, T. (2009). *Psykhologichni osnovy vplyvu tsinnisno-smyslovoi sfery na profesiine stanovlennia maibutnoho fakhivtsia [Psychological bases of the influence of the value-semantic sphere on the professional development of the future specialist]*. *Pedagogics and psycholog*, 4(65), 26-36 [in Ukrainian].

- Barno, O. (2003). Demokratyzatsiia ta humanizatsiia vyshchoi osvity – zaporuka formuvannia vysokoprofesiinoho spetsialista XXI stolittia [Democratization and humanization of higher education – the key to forming a highly professional specialist of the XXI century]. *Image of the Modern Pedagogue*, 5-6, 6-12 [in Ukrainian].
- Chystovska, I. (2008). Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Humanization and humanitarization of the primary and secondary process in the highest technical initial foundations]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 1(22), 191-193 [in Ukrainian].
- Danylenko, L., & Karamushka, L. (Ed.). (2003). *Osvitnii menedzhment [Educational management]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Diachenko, M., & Kandybovich, L. (1981). *Psikhologiiia vysshei shkoly [Higher school psychology]*. Minsk: Izd-vo BGU [in Russian].
- Dobruskyn, M. (2000, March). Kontseptualnye osnovy humanyzatsyy y humanitaryzatsyy vyssheho tekhnicheskoho obrazovanyia. In M. F. Bondarenko (Ed.), *Humanizatsiia i humanitaryzatsiia vyshchoi tekhnichnoi osvity [Humanization and humanization of higher technical education]*: Proceedings of the Scientific Conference (pp. 5-6). Kharkiv [in Ukrainian].
- Dychkivska, I. (2019). Metodolohichni pidkhody u pobudovi systemy vymoh do suchasnoho fakhivtsia doshkilnoi osvity. In N. M. Koliada (Ed.), *Innovatyka u vykhovanni [Innovation in education]* (Vol. 10, pp. 58-66). Rivne: RDHU [in Ukrainian].
- Frolova, I. (Ed.). (1987). *Philosophical Dictionary [Philosophical Dictionary]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
- Ihnatiuk, O., & Yakovenko, I. (2007). Struktura profesiinoi hotovnosti maibutnykh pedahohiv do pedahohichnoi diialnosti. In O. H. Romanovskyi (Ed.), *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi osvity [Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical education]* (Vol. 15/16(19/20), pp. 249-257). Kharkiv [in Ukrainian].
- Ihnatovych, O. (2019). *Psykhologichni osnovy rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv [Psychological bases of development of professional innovative culture of pedagogical workers]*. (Doct. diss.). Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
- Kahan, M. (1997). *Fylosofskaia teoriia tsennosti [Philosophical theory of values]*. SanktPeterburh: TOO TK «Petropolys» [in Russian].
- Kravchenko, L., & Lebedyk, L. (2018). Rozvytok profesiinoi kultury vykladachiv ekonomiky v umovakh mahistratury [Development of professional culture of teachers of economics in the conditions of a magistracy]. *Ukrainian professional education*, 4, 45-53 [in Ukrainian].
- Martyniuk, O. (2003). Doslidzhennia profesiinykh tsinnisnykh oriientsii vchytelia yak tsilisnoi systemy. In *Tsennostnye priority obrazovaniia v XXI veke [Tsennostnye priorities of education in the XXI century]*: Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 183-191). Lugansk [in Russian].
- Ohienko, O., Kaliuzhna, T., Milto, L., Radchenko, Yu., & Kovtun, K. (2016). *Formuvannia hotovnosti maibutnykh vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti: teoriia i praktyka [Formation of the Readiness of Future Readers to Innovative Activity: Theory and Practice]*. Kyiv: In-t pedahohichnoi osvity ta osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Safiulin, V. (2004). Innovatsiinyi poshuk novykh tekhnolohii navchannia [Innovative search for new technologies]. In L. I. Danylenko, & V. F. Palamarchuk (Eds.), *Innovatsiinyi poshuky v suchasni osviti [Innovative research in modern education]* (pp. 53-64). Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

AXIOLOGICAL BASES OF INNOVATIVE CULTURE FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF THE VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION

Anna Shovkova,

Postgraduate Student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The methodological bases of professional training of pedagogical staff for vocational education institutions are considered in the article. The research is aimed at outlining methodological approaches to improving future teacher professional training, in particular, substantiating the axiological bases for teachers' innovative culture formation, and providing training for light industry workers. Values and value orientations as a necessary component of the innovative culture of teachers of vocational education institutions are highlighted.

The essence of the basic concepts and conceptual provisions of students' innovative culture formation based on axiology is revealed. Innovative culture includes values, principles of humanization, tolerant communication, and aesthetic and cultural values, which are realized in the interaction between the participants of the educational process. Innovations in the field of education are the most effective newly created or improved educational, didactic, educational, and administrative systems that contribute to the formation of a creative and active personality capable of adaptation to constant change. Involvement of the future teacher in innovative activities promotes teachers' innovative culture formation.

The axiological principles of innovative culture formation in the process of professional training of future teachers of vocational education institutions in the field of light industry are determined. They are based on the transformation of universal values into students' value orientations; future teachers' professional self-improvement as bearers of society's cultural values; formation of future teachers' professional experience, development of value orientations in pedagogical activity; development of a system of values and value orientations as a direction and result of future teacher professional training.

Keywords: *axiological bases, vocational education, light industry, future teacher of vocational training, innovative culture of future teachers of vocational training, the content of the process of innovative culture formation.*

Надійшла до редакції 18.05.2021 р.

УДК 378.6.04:37.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263594>

ORCID 0000-0002-2260-971X

ORCID 0000-0002-1508-7984

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Валентина Онішко,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Рената Винничук,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти, актуалізовано проблему практичної підготовки майбутніх фахівців, що поєднує в собі принципи як знанневої, так і практико зорієнтованої парадигми, сукупність яких дає можливість зберегти фундаментальність вищої освіти в опорі на накопичення досвіду практичної діяльності та сформувати професійно мобільного фахівця.

Охарактеризовано практику здобувачів вищої освіти як невід'ємну складову процесу підготовки фахівців в університетах, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, сфери обслуговування, державного управління з метою оволодіння здобувачами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування у них на базі знань, професійних умінь і навичок алгоритмів прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання у здобувачів вищої освіти потреби систематично поновлювати знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Акцентовано на необхідності внесення змін до системи існуючих практик на організаційно-змістовому та методичному рівнях, що дозволяють, з одного боку, зберегти фундаментальні, традиційні, науково обґрунтовані підходи до організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти, а з іншого – вдосконалити та оновити сучасні підходи до підготовки професійно-мобільного фахівця, що дозволяє саме практичний компонент підготовки. З'ясовано, що модернізація виробничої практики пов'язана з широким використанням інноваційних технологій (контекстне та дуальне навчання) в поєднанні з позитивно зарекомендованими традиційними формами й методами навчання. Зміст практичного складника професійної підготовки зорієнтовано на виконання здобувачами комплексу потреб, спрямованих на вирішення завдань формування професійної мобільності, а також на оволодіння ними необхідними компетентностями, коли майбутні фахівці завдяки переходу від однієї базової форми діяльності до іншої отримують більш розвинуті практичні навички застосування навчальної та наукової інформації відповідно функцій здійснення навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодівають реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження в професію.

Ключові слова: майбутні фахівці, професійна підготовка, практика, умови університетської освіти, види практик, контекстний підхід до практичної підготовки, дуальна освіта.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття відбувається зміна парадигми якості вищої освіти: з обсягу засвоєних здобувачем вищої освіти знань на його здатність

оперувати отриманою інформацією, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатись упродовж життя. Це вимагає від фахівців безперервного вдосконалення своїх компетентностей, збагачення інноваційного досвіду, оновлення цінностей. Трансформація вищої школи, демократизація освітньої діяльності зумовлюють адекватні зміни в професійній підготовці майбутніх професіоналів, пошуку та впровадження інноваційних технологій формування нової генерації фахівців-лідерів.

У нинішній соціокультурній ситуації освіта нерозривно пов'язана з розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця, його практичними вміннями, необхідними для успішного провадження професійної діяльності, тому практико зорієнтована освіта стає особливо затребуваною. Це положення визначає мету побудови освітнього процесу в сучасних умовах університетської освіти – підготовку здобувачів вищої освіти, що опанували комплекс теоретичних знань, а також мають реальний практичний досвід здійснення професійної діяльності, коли єдність теорії та практики стає основою формування важливих професійно-особистісних компетентностей та професійної культури загалом.

Саме ці аспекти додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці фахівців нової генерації. Оскільки сучасну державну освітню політику зорієнтовано на компетентнісний підхід до навчання, спрямований на зміщення акцентів із накопичення теоретичних знань на здатність здобувача практично діяти у конкретних професійних ситуаціях, за такого підходу показником ефективності навчання здобувачів є рівень сформованості його професійної компетентності. Як зазначено в чинних нормативних документах вищої освіти, професійна компетентність майбутнього фахівця – це властивість особистості, що виявляється в здатності вирішувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми у професійній діяльності, які передбачають застосування теоретичних положень і методів та окремих виробничих методик і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Не зважаючи на зусилля викладачів-теоретиків, сучасний ринок потребує фахівця-практика, який відповідає реаліям сьогодення та може на високому професійному рівні виконувати свої обов'язки і розв'язувати різні поставлені професійні проблеми та завдання, відповідно проходить пошук дієвих практичних підходів і технологій.

Аналіз джерел і публікацій. Якість професійної підготовки в розрізі її відповідності суспільним потребам та очікуванням споживачів послуг розкрито в працях українських та зарубіжних учених В. Андрущенка, В. Бахрушина, О. Боднар, С. Гончаренка, О. Гринькевич, В. Вікторова, Г. Єльнікової, О. Калініної, Л. Мартинець, Т. Лукіної, С. Одайник, В. Олійника, І. Прокопенка, Г. Терещука, Т. Фінікова, Є. Хрикова;

окремі аспекти формування професійної компетентності фахівців в Україні та інших державах відображені в працях таких науковців, як А. Алексюк, Ф. Андрушкевич, В. Андрущенко, В. Артемов, М. Гавран, Л. Горбунова, Л. Гриневич, Н. Дем'яненко, І. Зайченко, С. Калашнікова, В. Кремень, С. Курбатов, Т. Левченко, В. Луговий, В. Майборода, В. Манько, Н. Ничкало, В. Рябченко, С. Сисоєва, Ю. Скиба, О. Слюсаренко, І. Степаненко, О. Сухомлинська, А. Тимченко, О. Ярошенко та ін.;

проблему організації і проведення навчальних практик у процесі професійної підготовки розглянуто в працях Л. Астахової, Г. Мужа, М. Бойка, Н. Павлової, А. Кмець, О. Лукаш, С. Морозюк, І. Чорного, А. Кустовської, Л. Нікітченко, Л. Титаренко, Н. Хлонь, Ю. Шапрана, В. Шульдика та ін.;

організацію і проведення виробничих практик досліджують такі вчені, як Н. Бутенко, М. Козій, О. Лук'янченко, І. Мороз, Л. Хомич, Г. Шульдик та ін.;

практико зорієнтоване навчання асоціюють із організацією практик для здобувачів вищої освіти з метою уведення їх у професійне середовище та акцентують увагу на питаннях соціального партнерства державних органів, роботодавців та громадськості у своїх дослідженнях Ю. Ветров, Н. Клушина та ін.;

предметом дослідження П. Образцова, Т. Дмитренко стали професійно зорієнтовані технології навчання, що сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти соціально-

значущих якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, які забезпечують свідоме професійне самовизначення;

практико зорієнтоване навчання пов'язують із використанням контекстного навчання А. Вербицький, Е. Плотнікова.

Проте сьогодні ще недостатньо дослідженим залишається практичний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, що поєднує в собі принципи як знанневої, так і практико зорієнтованої парадигми, сукупність яких дає можливість зберегти фундаментальність вищої освіти в опорі на накопичення досвіду практичної діяльності та сформувати професійно мобільного фахівця.

Мета статті: розкрити особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективною основою побудови практико зорієнтованої професійної освіти, на думку більшості авторів, є діяльнісно-компетентнісний підхід, при якому діяльнісний компонент визначає організацію процесу навчання, реалізовані технології практико зорієнтованої освіти, а процес навчання набуває діяльнісного характеру. Компетентнісний компонент підходу спрямовано, насамперед, на досягнення певних результатів і придбання значущих компетентностей, що неможливе без набуття досвіду практичної діяльності (компетентностей формуються у процесі практик та заради майбутньої професійної діяльності) (Бібік, Ващенко, & Савченко, 2004). За цих умов фахове навчання набуває нового сенсу, перетворюючись на процес учення, набуття знань, умінь та досвіду діяльності, метою яких є формування соціально та професійно значущих компетентностей, а досвід діяльності тлумачиться не лише як готовність особистості до певних дій та операцій на основі наявних знань та вмінь, а й інтегрує досвід оцінних соціально та професійно значущих видів діяльності (Шапран, 2012).

Особливого значення при цьому набуває продуктивна діяльність, спрямована на отримання освітнього продукту, що дає можливість майбутньому фахівцеві пройти шлях перетворення наявних знань та вмінь у кінцевий результат своєї професійної діяльності. Тому, на наш погляд, до практичної підготовки здобувачів вищої освіти необхідно внести зміни на організаційно-змістовому та методичному рівні, що дозволяють, з одного боку, зберегти фундаментальні, традиційні, науково обґрунтовані підходи до її організації, а з іншого запропонувати сучасні підходи до підготовки професійно мобільного фахівця, що забезпечить саме практичний компонент підготовки. Проте сучасному випускникові закладу вищої освіти необхідно вміти вільно орієнтуватися в професійному середовищі, що змінюється. Щоб ефективно вирішувати питання повсякденної практики, майбутньому фахівцеві важливо розвивати в себе здатність до реалізації професійної діяльності в умовах свободи вибору цілей, змісту, способів та засобів її здійснення; оволодівати рефлексивною діяльністю, прийомами самопізнання, самоаналізу та самооцінки; навчитися активізувати процеси самовдосконалення, самотворення власної особистості, іншими словами – розвивати готовність бути мобільним за різних професійних обставин. Зазначене передбачає істотні зміни до завдань практичного компонента підготовки майбутніх фахівців: формування особистісної активності, що забезпечує стійке прагнення до діяльності, освоєння її нових форм та видів; формування вміння гнучко адаптуватися до умов професійної діяльності, які швидко і постійно змінюються; формування креативності, творчого ставлення до організації власної діяльності, її цілеспрямованого, доцільного перетворення; формування здатності до неперервного саморозвитку, самоосвіти.

Практика здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, сфери обслуговування, державного управління з метою оволодіння майбутніми фахівцями сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі обраної професії, формування у них на

базі одержаних у ЗВО знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Практичний компонент професійної підготовки передбачає безперервність та послідовність проведення різних видів практики при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів: бакалавр, магістр, доктор філософії. залежно від конкретної спеціальності у здобувачів практика може бути навчальною, технологічною, експлуатаційною, конструкторською, педагогічною, економічною, науково-дослідною, виробничою та іншим видам, що визначений у навчальних планах.

На молодших курсах бакалаврату одним із завдань практики може бути оволодіння здобувачами робітничою професією з числа масових спеціальностей галузі, що відповідає фахові навчання; заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика, яка проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту. Під час переддипломної практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається фактичний матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту або складання державних екзаменів.

Наприклад, навчальні (польові) практики з фахових дисциплін при підготовці вчителя біології в ПНПУ імені В. Г. Короленка проводяться на кожному курсі бакалаврату. Особливо важливою для посилення практичної та професійно-орієнтаційної спрямованості навчально-виховного процесу, закріплення інтегрованих біотехнологічних знань є практика на III курсі, де майбутні фахівці вивчають фундаментальні фахові дисципліни: генетику з основами селекції, фізіологію рослин і тварин, основи сільськогосподарського виробництва, екологію (Лукаш, 2001). Вивчення цих дисциплін неможливе без практичного закріплення отриманих теоретичних відомостей і формування професійно необхідних умінь та навичок. На польових практиках здобувачі оволодівають елементарними навичками та методиками постановки експериментів у польових умовах, вегетаційних дослідів, обробки і обговорення результатів польових досліджень та оформлення відповідних висновків, здійснюють фенологічні спостереження тощо (Казидуб, 1979). Польові практики здобувачів природничого факультету з біології та екології є основою успішної навчальної науково-дослідницької та еколого-натуралістичної роботи у майбутній професійній діяльності (Гетта, 2010). У процесі підготовки здобувачів до реалізації біотехнологічного профілю у загальноосвітньому навчальному закладі особливе місце посідає польова практика з курсу «Основи сільського господарства», яка є складовою наскрізної польової практики з біології, тому що саме вона дозволяє: закріпити знання з основ сільського господарства та біології, поєднуючи їх з практичною роботою, сформувати елементарні навички методики проведення експерименту у вегетаційних та польових умовах, навчити використовувати агрономічні вміння при викладанні шкільних курсів природничого циклу та під час практичних робіт на навчально-дослідній ділянці; готувати майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвіти впродовж життя. Зміст практичних занять передбачає насамперед формування інтегрованих агробіологічних знань (з методики польового дослідження в агрономії, дослідження ґрунтів у польових умовах, польового вивчення основних агровиробничих показників ґрунту, методик постановки дослідів з тваринами, основ землеробства, посівних якостей насіння, введення та освоєння сівозмін, обробітку ґрунту, основ агрохімії, вивчення польових культур, організація колекційного відділу польових культур, особливостей посіву, посадки та догляду за польовими, овочевими культурами, спостереження та догляду за культурними рослинами, збирання та облік урожаю на дослідних ділянках, догляду за тваринами) (Онiпко, 2015). Подібна практична підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи реалізує дидактичні принципи: зв'язку теорії і практики; послідовного і системного розвитку професійних

умінь і навичок; функціонального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю; наочності практичного навчання; поступового посилення самостійності та відповідальності у професійній діяльності; розвивального характеру практичного навчання; що суттєво підвищує якість профільно зорієнтованої компетентності майбутніх фахівців.

Відповідно до трактування Л. Красовської, професійну активність розуміємо як прояв сутнісних якостей та властивостей особистості у професії, тобто, в тих соціальних та професійних умовах, у яких відбувається її діяльність (Красовська, 1996); адаптивність особистості майбутнього фахівця розглядаємо, як здатність ефективно пристосовуватися до умов професійної діяльності, що змінюються (Санникова, & Кузнецова, 2009). Наприклад, для формування здатності гнучко адаптуватися до мінливих умов освітнього середовища, у практичній підготовці майбутніх учителів існують такі завдання:

- організація та проведення спільної діяльності (пізнавальної, конструктивної, художньо-естетичної, еколого-просвітницької тощо) з учнями;

- організація взаємодії вчителя з учнями з урахуванням специфіки програми;

- побудова власного плану кар'єрного зростання відповідно до поворотів його траєкторії щодо освітнього простору, що змінюється, тощо. У процесі виконання цієї групи завдань у здобувачів формуються такі здатності: обирати найбільш ефективне рішення на основі безлічі умов, приймати оптимальні рішення; вирішувати психолого-педагогічні проблеми; варіативно застосовувати свої знання, уміння, навички. З метою формування особистісної активності як важливого компонента професійної мобільності, використовують наступні завдання:

- включення здобувачів у процес самоаналізу та аналізу педагогічної взаємодії у спільній діяльності, що проводиться відповідно до обраних ролей: спостерігач, учасник, експерт;

- побудова плану «Кар'єрного зростання»;

- складання фахового портфоліо;

- участь у роботі педагогічної майстерні та ін.

Виконання групи подібних завдань дозволить сформувати професійні готовності: до самоосвіти щодо вдосконалення своєї кваліфікації; готовність до рефлексивної діяльності на всіх етапах організації педагогічного процесу; усвідомити й осмислити протиріччя власної професійної діяльності та на основі цього формулювати актуальні завдання її перетворення; планувати зміст, методи та способи взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах його організації; проектувати власний професійний розвиток; вибудовувати траєкторію свого кар'єрного руху.

З метою формування готовності та здатності майбутніх фахівців до саморозвитку, самоосвіти застосовують такі завдання: вивчення спеціальної літератури з теми; складання паралельних та послідовних списків літературних джерел з теми; складання плану самоосвіти; складання рекомендацій щодо зміни та корекції плану кар'єрного зростання; розробка професійних проєктів; вирішення проблемних ситуацій, що виникають у діяльності здобувачів тощо (Лозовецька, 2015).

Ці завдання сприяють орієнтації майбутніх фахівців на вибір раціональних шляхів самоосвіти, викликають потребу пов'язувати самоосвіту з підготовкою до професійної діяльності, сприяють формуванню вміння самостійно вирішувати суперечності, що виникають, розглядати професійні труднощі як стимул до фахового саморозвитку. Найголовнішим є те, що за час проходження виробничої практики майбутні фахівці мають позбутися своїх страхів, невпевненості, можуть навчитися реагувати на ситуації, що складаються відповідно до конкретних обставин, тому що готових рецептів не існує, тільки особистісний досвід, власні знання, і не лише з навчальної дисципліни, але й про оточуючий світ, сприятимуть вирішенню будь-яких професійних проблем, усвідомленому ставленню до професії, формуванню сучасного мобільного фахівця, який відповідатиме всім вимогам сьогодення.

Під час проходження виробничих практик у здобувачів вищої освіти зазвичай використовують традиційний підхід до її організації, який характеризується переважно груповими формами роботи й пояснювальними методами передачі інформації, розмежованим управлінням освітнім процесом, до якого майбутні фахівці переважно ставляться пасивно. Модернізація ж виробничої практики має бути пов'язаною з широким використанням інноваційних технологій у поєднанні з ефективними традиційними формами та методами навчання; саме тому набуває значення проблема застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Основною характеристикою контекстного навчання вважають моделювання не тільки предметного, але і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи, що ґрунтуються на: діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду; теоретичному узагальненні накопиченого досвіду використання форм і методів інноваційного навчання; змістовно значущій категорії «контекст». Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистому переходові діяльності в професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій. Засновники інноваційної технології контекстного навчання А. Вербицький та О. Єрмакова переконують, що в контекстному навчанні за допомогою всієї системи форм, методів і засобів, традиційних і нових, динамічно моделюється загальнокультурний, духовний, інтелектуальний, предметно-практичний та соціальний зміст життя людини (Вербицький, & Єрмакова, 2009, с. 14-15). Контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам, є внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній контекст – це індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, у яких вона діє. Тому моделювання предметного і соціального контекстів професії майбутнього фахівця в формах його пізнавальної діяльності надає навчанню особистісного змісту. А. Вербицький підкреслює, що «накладання засвоєваної навчальної інформації на канву соціальної професійно-предметної діяльності призводить до засвоєння студентами цієї інформації на рівні особистісних змістів, а не лише закріплених у науці значень. У цьому й міститься основна сутність контекстного навчання» (Вербицький, 1991, с. 60). Характерною особливістю технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів: просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»; системність і міжпредметність знання; можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статичній; сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва; усвідомлення посадових функцій та обов'язків; урахування посадових та особистісних інтересів майбутніх фахівців. Зміст контекстного підходу акцентує не тільки предметний аспект практичної складової професійної діяльності, який задають за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але і її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування. А. Вербицький наголошує, що, беручи участь «у наукових дослідженнях, працюючи на виробництві, студенти залишаються в позиції тих, що навчаються, і в той же час реально створюють духовні й матеріальні цінності, дізнаються нове й використовують отримані знання» (Вербицький, 1987, с. 35). Отже, контекстний підхід до організації виробничої практики студентів має сприяти підвищенню її результативності та формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Наприклад, при проходженні педагогічної практики можуть бути використані такі принципи контекстного навчання: психолого-педагогічне забезпечення особистісно-змістового включення в освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм і умов соціально-практичної діяльності людини в суспільстві та на

виробництва; проблемність змісту та умов навчання й виховання; адекватність форм організації освітньої діяльності; поєднання традиційних і нових педагогічних технологій; використання для досягнення цілей різноманітних педагогічних технологій, які запропоновані в різних теоріях і підходах; єдність навчання та виховання; врахування культурних, сімейних, національних, релігійних, географічних контекстів кожного здобувача. Предметний контекст професійної діяльності спрямовує практикантів на засвоєння знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності за допомогою системи навчальних завдань, моделей та ситуацій, які відповідають цілям навчання, а соціальний контекст професійної діяльності – на взаємодію всіх чинників навчально-виховного процесу у відповідності з прийнятими нормами соціальних відносин та дій. Покладений в основу діяльності контекстний підхід вдало допомагає формувати дидактичні вміння здобувачів за допомогою програми дій проблемного змісту в якості вчителя-предметника, майбутнього культуролога, майстра виробничого навчання, представників інших професій, які виконують функції навчання людей. Таким чином, основними завданнями виробничої практики є: поглиблення і закріплення теоретичних знань, використання їх на практиці; розвиток потреби в самоосвіті; виховання професійних якостей особистості майбутнього фахівця; формування професійних умінь і навичок; вивчення досвіду роботи; уміння здійснювати професійну діяльність; участь у науково-дослідній роботі та формування творчого підходу до вирішення поставлених завдань.

Усунути основний недолік традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників (розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом) та підвищити якість підготовки кадрів з урахуванням вимог роботодавців в рамках організаційно відмінних форм навчання можливо також за допомогою дуальності професійної освіти, що передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки фахівців певного профілю (Hebert Baumann). Дуальна форма здобуття професійної освіти – це спосіб підготовки за яким теоретичний матеріал здобувачі опановують у закладі з педагогом, а практичне навчання проходить на виробництві. Такий підхід суттєво відрізняється від «практичних відпрацювань», оскільки в його основі не лише закріплення теорії на практиці, а саме навчання в умовах виробництва, адже після закінчення закладу освіти здобувачі, які навчалися за дуальною формою, вміють працювати з технікою, розуміють усі технологічні процеси, мають досвід взаємодії з досвідченими фахівцями підприємств. Зазвичай при дуальній освіті 70–80% занять проходить на виробництві – 3–4 дні на тиждень здобувач навчається на підприємстві і 1–2 дні в навчальному закладі; основні витрати з професійного навчання несе підприємство, яке також сплачує компенсацію інструкторам, що відволікаються від основної роботи і займаються наставництвом; майбутній фахівець на підприємстві отримує винагороду (зарплата становить близько 80% від зарплати кваліфікованого співробітника); для підготовки здобувачів існують різні державні субсидії для підприємств; підсумковий контроль знань здійснюють незалежні комісії; відбуваються підтримка дуальної системи бізнесом, соціальними партнерами, державою, освітніми закладами; після здачі іспитів випускник отримує низку свідоцтв: (профшколи, підприємства, державно визнане свідоцтво з професії). Система дуальної освіти наближає усіх до розуміння, якої кваліфікації, яких знань потребує конкретний роботодавець від працівника; під ці потреби вдосконалюють освітні програми підготовки, а в результаті шлях фахівця до майбутньої професії та терміни реальної підготовки скорочуються.

Сучасні завдання професійної освіти вирішуються в комплексі на всіх видах практик, але залежно від змісту діяльності майбутніх фахівців, у кожний період пріоритетними стають ті чи інші її види. Виходячи з цілей та завдань практики, змінився і її зміст, при побудові якого одним із основних підходів став діяльнісно-компетентнісний підхід. Відповідно до положень цього підходу, професійна мобільність фахівця визначається через сукупність компетентностей, що формуються, актуалізуються та активізуються в діяльності, що допомагає розкрити бажаний результат професійної

підготовки через сукупність різного виду компетентностей, які включають такі категорії, як знання, навички, здібності, соціальні навички, готовність до пізнання тощо. Цей підхід дозволяє пройти шлях від орієнтації на відтворення знання до його застосування та організації, іншими словами, з трансляції знань та формування навичок, на створення умов для оволодіння цілим комплексом компетентностей, що містять потенціал і здібності випускника до вирішення проблем та ознак стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного, комунікаційно-насиченого простору.

Стратегія побудови практичного компонента професійної підготовки з опорою на діяльнісно-компетентнісний, контекстний підходи й концепцію дуальності передбачає таку організацію, при якій змінюється позиція викладача: він стає не лише носієм та транслятором знань, а й помічником у становленні особистості та розвитку індивідуальності кожного здобувача; стверджується позиція демократичної взаємодії, допомоги, співпраці, уваги до ініціативи майбутніх фахівців. У той же час позиція особистості майбутнього фахівця переорієнтується на отримання результативної оцінки, на активну взаємодію з педагогом та самостійну роботу над власним саморозвитком як основою професійної культури.

Висновки. Отже, схарактеризовані особливості практичного компонента професійної підготовки в умовах університетської освіти налаштовують на те, що процес підготовки майбутніх фахівців перестає носити характер рутинного, репродуктивного заучування та організується у різних формах пошукової діяльності як продуктивний творчий процес; зміст практичної складової професійної підготовки спрямовується на виконання здобувачами вищої освіти комплексу завдань із вирішення проблеми формування професійної мобільності, а також оволодіння ними значущими компетентностями. Майбутні фахівці завдяки переходові від однієї базової форми діяльності до іншої отримують більш розвинуті практичні навички застосування навчальної та наукової інформації, реалізації засобів здійснення квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодівають реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного та ефективного входження в професію.

ЛІТЕРАТУРА

- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., & Савченко, О. Я. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.».
- Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 5, 31-39.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа.
- Вербицкий, А. А. (2009). Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Педагогика*, 2, 12-18.
- Гетта, В. (2010). Розвиток структурних компонентів творчих здібностей у процесі сільськогосподарського дослідництва. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2, 44-46.
- Казидуб, Г. О., & Єріна, О. І. (1979). *Основи сільськогосподарських знань і практичні роботи на навчально-дослідній ділянці*. Київ: Вища школа.
- Красовська, Л. І. (1996). *Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін* (Автореф. дис. канд. наук). Луганський державний педагогічний інститут імені Т. Г. Шевченка, Східноукраїнський університет, Луганськ.
- Лозовецька, В. Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах*. Київ: ППО НАПН України.
- Лукаш, О. В. (2001). *Польова практика з фізіології та екології рослин (екскурсії, фенологічні спостереження, польові та демонстраційні і досліді)*. Київ: Фітосоціоцентр.

- Онiпко, В. (2015). Практична пiдготовка майбутнього вчителя природничих дисциплiн до реалiзацiї бiотехнологiчного профiлю у вищiй школi. *Педагогiчнi науки*, 64, 11-16.
- Санникова, О. П., & Кузнецова, О. В. (2009). *Адаптивностъ личности*. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов.
- Шапран, Ю. П. (2012). Формування професiйної компетентностi майбутнiх учителiв бiологiї у процесi проведення навчально-польової практики. *Гуманiтарний вiсник*, 26, 359-363.

REFERENCES

- Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., & Savchenko, O. Ya. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
- Hetta, V. (2010). Rozvytok strukturnykh komponentiv tvorchykh zdibnosti u protsesi silskohospodarskoho doslidnytstva [Development of structural components of creative abilities in the process of agricultural research]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity [Labor training in educational institutions]*, 2, 44-46 [in Ukrainian].
- Kazydub, H. O., & Yerina, O. I. (1979). *Osnovy silskohospodarskykh znan i praktychni roboty na navchalno-doslidnii diliantsi [Basics of agricultural knowledge and practical work at the educational and research site]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Krasovska, L. I. (1996). *Formuvannia profesiinoi pozytsii vchytelia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Formation of the teacher's professional position in the process of studying pedagogical disciplines]* (Extended abstract of PhD diss.). Luhanskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut imeni T. H. Shevchenka, Skhidnoukrainskyi universytet, Luhansk [in Ukrainian].
- Lozovetska, V. T. (2015). *Profesiina kar'iera osobystosti v suchasnykh umovakh [Professional career of an individual in modern conditions]*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Lukash, O. V. (2001). *Polova praktyka z fiziologii ta ekologii roslyn (ekskursii, fenologichni sposterezhenia, polovi ta demonstratsiini i doslidy) [Field practice in plant physiology and ecology (excursions, phenological observations, field and demonstration and experiments)]*. Kyiv: Fitosotsiotsentr [in Ukrainian].
- Onipko, V. (2015). Praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia pryrodnychykh dystsyplin do realizatsii biotekhnologichnoho profilu u vyshchii shkoli [Practical preparation of the future science teacher for the implementation of a biotechnological profile in higher education]. *Pedagogical Sciences*, 64, 11-16 [in Ukrainian].
- Sannikova, O. P., & Kuznetcova, O. V. (2009). *Adaptivnost lichnosti [Personal adaptability]*. Odessa: Izdatel N. P. Cherkasov [in Russian].
- Shapran, Yu. P. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi provedennia navchalno-polovoi praktyky [Formation of professional competence of future biology teachers in the process of educational field practice]. *Humanitarium*, 26, 359-363 [in Ukrainian].
- Verbitckii, A. A. (1987). Kontseptciia znakovo-kontekstnogo obucheniiia v vuze [The concept of sign-context learning at the university]. *Questions of psychology*, 5, 31-39 [in Russian].
- Verbitckii, A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]*. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].
- Verbitckii, A. A., & Ermakova, O. B. (2009). Shkola kontekstnogo obucheniiia kak model realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obshchem obrazovanii [Practical training of a future teacher of natural disciplines before the implementation of a biotechnological profile at your school]. *Pedagogy*, 2, 12-18 [in Russian].

**PECULIARITIES OF THE PRACTICAL COMPONENT
OF PROFESSIONAL FUTURE SPECIALIST TRAINING
IN MODERN CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION**

Valentina Onipko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Botany,
Ecology and Methods of Teaching Biology of
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University;

Renata Vinnichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Cultural Studies of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals the features of the practical component of future specialist training in modern university education and actualizes the issue of practical future specialist training, which combines the principles of both knowledge and practice-oriented paradigm. Their combination allows to preserve the fundamentals of higher education based on the accumulation of practical experience and to form a professionally mobile specialist.

Students' practice is described as an integral part of the process of training specialists in universities, which is carried out on appropriately equipped bases of educational institutions, as well as in modern enterprises and organizations of various sectors of the economy, education, health, culture, service, public administration. The purpose of practice is to master modern methods, forms of organization, and tools in the field of students' future profession, to acquire professional skills and algorithms of independent decision-making during specific work in real market and production conditions on the basis of their knowledge, and bring up the need to systematically update knowledge and apply it in practice creatively.

Emphasis is placed on the need to make changes to the system of existing practices at the organizational, content, and methodological levels, which allow, on the one hand, to preserve fundamental, traditional, scientifically proven approaches to the organization of practical training, and on the other hand to improve and update modern approaches to professional-mobile specialist training. It has been found that the modernization of industrial practice is associated with the widespread use of innovative technologies (contextual and dual learning) in combination with well-established traditional forms and methods of learning. The content of the practical component of vocational training is focused on fulfilling a set of needs aimed at solving the problems of professional mobility. It is also focused on mastering the necessary competencies when future professionals by means of the transition from one basic form of activity to another, gain more advanced practical skills of educational and scientific information according to the functions of educational, quasi-professional, and educational-professional activities, master the real professional experience by gaining opportunities for natural entry into the profession.

Keywords: *future specialists, professional training, practice, conditions of university education, types of practices, contextual approach to practical training, dual education.*

Надійшла до редакції 27.05.2021 р.

УДК 37.091.33:167.1:001.891

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263596>

ORCID 0000-0001-91979573

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

Юлія Полішко,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. Проаналізовано передумови виникнення проблемного навчання з метою розвитку евристичних умінь у процесі вирішення проблемних ситуацій, які мають як практичний, так і теоретико-пізнавальний характер, активізують знання, аналітичні вміння здобувачів освіти та наукові пошуки моделей, що дозволяє забезпечити критичне, продуктивне мислення, змінити мотивацію пізнавальної діяльності на домінування пізнавально-спонукальних (інтелектуальних) мотивів. Здійснено порівняльний дефінітивний аналіз поняття «проблемне навчання», яке вчені визначають з різних позицій як новий тип навчання; як метод навчання; як принцип навчання.

Акцентовано, що основою проблемного навчання є проблемні ситуації, які виникають: за умови, що здобувачі освіти не знають способу розв'язування задачі; не можуть відповісти на поставлене питання. пояснити певний факт; за необхідності використання раніше засвоєних теоретичних знань на практиці; унаслідок протиріччя між теоретичною можливістю розв'язання задачі та практичною неможливістю застосування саме цього способу; унаслідок протиріччя між практично досягнутим матеріалом і відсутністю в здобувачів знань для теоретичного обґрунтування.

З'ясовано, що концепція проблемного навчання набула визнання у вчених Польщі, Болгарії, Німеччини Росії, України та деяких інших країн, які зробили значний внесок у розвиток теорії та практики його впровадження, по-різному тлумачать розуміння особливостей функціонування проблемності на занятті, а також власне безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Доведено, що більшість наукових позицій відомих теоретиків-дидактів ґрунтується на вивченні впливу проблемного навчання на здобувачів освіти; водночас досліджень стосовно створення педагогічних умов, необхідних для загального розвитку і майбутньої професійної діяльності здобувачів професійної і професійно-технічної освіти, а також моделей формування готовності до проблемного навчання не достатньо, тому обрана тема потребує подальшого вивчення.

Ключові слова: *здобувачі освіти, проблемне навчання, проблемні ситуації, дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, розвивальне навчання, творча та пізнавальна активність.*

Постановка проблеми. Найважливішим завданням сучасної системи освіти є формування сукупності універсальних навчальних дій, що забезпечують особистості успішність у пізнавальній діяльності на всіх етапах подальшої освіти. Репродуктивний, пояснювально-ілюстративний метод має змінитися новим підходом: здобувач освіти стає рівноправним учасником освітнього процесу. Принципово нові завдання постають перед учителем, викладачем, адже від їхнього вміння гнучко й винахідливо користуватися всім арсеналом сучасних технологій залежить якість підготовки здобувачів освіти. Технологія проблемного навчання не нова, проте сьогодні набуває особливої актуальності. Оскільки в основу оновленого змісту освіти покладено «ключові компетентності», та саме проблемне навчання допомагає формувати важливі з них: самостійну пізнавальну діяльність, навички критичного мислення, уміння працювати в команді.

Основною домінантою сучасної освіти є розвиток та виховання здатності особистості до саморозвитку, самовдосконалення, здатності до творчого, логічного, критичного мислення, а також уміння опрацьовувати отриману інформацію та використовувати її практично. В теперішніх умовах перед викладачем постають підвищені вимоги щодо методів та форм організації навчання, адже трансформація освітнього процесу та обізнаність здобувачів освіти у сучасних новітніх технологіях сприяє пошукові нових альтернативних способів передачі знань

Важливо зазначити, що вивченням та дослідженням обраної теми займалися і продовжують займатися багато провідних вчених у галузі освіти. Концепція проблемного навчання, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного виду навчання, бо передусім забезпечує високу ефективність інтелектуального розвитку особистості. На жаль, на даному етапі реформи сучасної освіти проблемне навчання не має досить широкого застосування у навчально-виховному процесі через недостатню дослідженість та адаптивність до сучасних умов. Викладачі, які користуються технологією проблемного навчання, не до кінця обізнані в цій технології, тому не розуміють особливостей застосування елементів проблемного навчання під час підготовки та проведення занять, вважаючи його елементом самонавчання, яке є більш поширеним, але менш ефективним. Варто також усвідомлювати, що до проблемного навчання має бути підготовлений не лише викладач, але й здобувачі як суб'єкти навчального процесу.

Указане вище зумовлює потребу дослідження проблемного навчання у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, як такого, що спрямоване на отримання певних знань і вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем, що своєю чергою зумовлює глибоке розуміння та володіння матеріалом, а також забезпечує формування вміння використовувати отримані знання на практиці.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблемне навчання та основні аспекти його впливу на розвиток особистості досліджені у працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Особливості технологій проблемного навчання досліджували такі вітчизняні вчені як В. Беспалько, Ю. Бабанський, В. Лозова, Л. Буркова, Г. Іванова, М. Скрипник, П. Горкуненко, Н. Гавриш та ін.; нині активно вивчається та впроваджується досвід зарубіжних вчених Дж. Джонса, Д. Джонсона, Дж. Майера, К. Стоута, Дж. Шнайдера та ін.

Викликають інтерес дослідження Дж. Гілфорда, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Я. Коменського, І. Лернера, М. Махмутова Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та інших науковців, які критикували традиційне навчання та підтримували теорію проблемного навчання. Так, Дж. Дьюї вбачав головний недолік традиційного навчання в тому, що в його межах логіка навчального предмета задає траєкторію формування розуму дитини «від і до»; усе зводиться до простого застосування «рутинної формули викладання», що порушує «власний тонкий рух» дитячої думки. Реалізуючи технологію проблемного навчання на практиці, він замінив навчальний план на ігрову та трудову діяльність. Дж. Дьюї виділяв чотири інстинкти для навчання: соціальний, конструювальний, художнього вираження та дослідницький. Для їх задоволення дитині надавалися як джерела пізнання: слово, твори мистецтва, технічні пристрої, учнів залучали в гру і практичну діяльність (Цирлина, 1997). Сферу визначення потенціалу проблемного навчання досліджували В. Кудрявцев, Є. Мельнікова, В. Павленко, О. Топузов; шляхи і засоби використання проблемних ситуацій та завдань розкриті у публікаціях М. Карпушиної, А. Матюшкіна, А. Фурмана та інших.

Різноманітним аспектам проблемного навчання присвячені чисельні наукові розвідки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: (П. Алексюк, І. Біжан, Я. Братецький, А. Брушлинський, Дж. Брунер, Ф. Дістерверг, Д. Дьюї, Я. Коменський, М. Левіна, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, Ю. Машбиць, М. Монтень, В. Оконь, І. Песталоцці, С. Рубінштейн, Ж.-Ж. Руссо, М. Скаткін, М. Смульсон, В. Талалаєв,

К. Ушинський, В. Фербер, В. Duch, S. Groh & D. Allen, M. Merrill. Психологічні основи проблемного навчання ґрунтовно розкриті у працях А. Алексюка, С. Бондаря, А. Брушлінського, Т. Кудрявцева та А. Матюшкіна, В. Паламарчук, С. Рубінштейна та ін. Питання, що стосуються проблемного навчання, і сама дефініція «проблемне навчання» досить різнобічні та багатоаспектні. Одні вчені вважають, що проблемне навчання є принципом дидактики (Кудрявцев, 1991), інші розглядають його як метод навчання (Оконь, 1990), тип навчального процесу (Махмутов, 1977), психолого-педагогічну систему організації навчально-пізнавального процесу

Водночас вивчення теоретичних та практичних результатів проведених досліджень дозволяє вдосконалювати технологію проблемного навчання; на основі результатів цих робіт може бути вирішено низку завдань, пов'язаних з оновленням концепції проблемного навчання у закладах освіти в сучасних умовах реформування галузі, тому **метою статті** обрано теоретичне узагальнення досвіду вивчення проблемного навчання як предмету досліджень зарубіжних та вітчизняних учених.

Виклад основного матеріалу. Впровадження основ проблемного навчання у освітній процес у нашій країні розпочалося в 70-і роки ХХ століття. На засадах філософсько-педагогічних праць Сократа (469–399 до Р.Х), який широко застосовував евристичний метод навчання у формі бесід, названий ним маєвтикою, що в наш час нагадує проблемні запитання (Ellis, 2003); Платона (427–347 до Р.Х), який у своїх працях і діяльності застосовував метод діалогу, коли навчання і радість пізнання, на думку вченого, були нероздільними (Платон, 1993); роботах французького мислителя М. Монтеня (1533–1592), що містили ідеї цілеспрямованого розвитку фізичної і розумової активності учнів шляхом формування навичок самостійного мислення та переконання, що навчання має стати радісним, добровільним та свідомим процесом (Монтень, 2012); творчого спадку чеського філософа, педагога-гуманіста Я. Коменського (1592–1670), котрий уперше створив ґрунтовне вчення про сутність, основні принципи і методи навчання, а також обґрунтував класно-урочну систему, визначив сутність і завдання освіти, яка покликана служити людині для вдосконалення розуму, мови і рук та виступав за енциклопедичність, посиленість і доцільність змісту освіти, наступність шкіл усіх типів, пропонував концентричний спосіб розміщення навчального матеріалу (Коменський, 1940); видатного французького мислителя та педагога Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), який стверджував, що основна мета освіти – розвиток учнів; а їх самодостатність залежить від самостійності та активності в процесі навчання (Руссо, 1961); І. Песталоцці (1746–1827), що вважав основними принципами в навчанні активну самостійну діяльність учнів, а у вихованні – принцип природовідповідності (Песталоцці, 1981); А. Дистерверга (1790–1866), який створив дидактику розвивального навчання, виклавши її основні вимоги у 33-х законах і правилах, де зазначав, що формальна освіта нерозривна з матеріальною, а основним завданням навчання є розвиток розумових здібностей дітей (Дистерверг, 1956) та вважав, що основним у навчанні є розвиток активної та творчої особистості, бажання самостійно вчитися, створення серед учасників освітнього процесу атмосфери довіри, співпраці, взаємодії та поваги. Саме ці освітні концепції стали прототипами сучасного проблемного навчання.

У ХХ столітті розвиток концепції проблемного навчання пов'язують із творчістю й діяльністю американського психолога і педагогом Дж. Дьюї (1859–1952), який вважав, що для повноцінного інтелектуального розвитку особистості цілком достатньо початкової пізнавальної активності і допитливості дитини, тому в процесі навчання педагог має допомагати дитині в пізнанні тільки того, чого вона вимагає, популяризував важливість застосування в педагогічному процесі ігрових та проблемних методів, розробив принципи й методику формування критичного мислення, сприяючого активному та свідомому засвоєнню навчального матеріалу. У педагогічній теорії Дж. Дьюї – інструментальній педагогіці – наголошувалося, що «дитина повинна отримувати досвід і знання в процесі самостійного дослідження, виготовлення різних макетів і схем, проведення дослідів,

пошуку відповідей на спірні питання тощо» (Дьюї, 2003). Його наукову позицію поділяв американський психолог Дж. Брунер, стверджуючи, що структурування навчального матеріалу на засадах проблемного навчання та формування інтуїтивного мислення в процесі засвоєння нових знань, є основними принципами розвитку розумових здібностей учнів (Bruner, 1947).

У даний час, на думку фахівців, характерне не запозичення, а взаємодія, міжнародне співробітництво, що дуже актуальне для сучасного етапу розвитку наукових досліджень проблемного навчання.

Польські педагоги В. Оконь та Ч. Купісевич розглядають проблемне навчання не лише як один із методів отримання знань, а і як спосіб дослідження проблемних ситуацій; вони довели, що навчання шляхом вирішення таких ситуацій відіграє провідну роль у розвитку розумових здібностей учнів (Оконь, 1968; Kupisiewicz, 1972). В. Оконь поділяє думку Дж. Брунера стосовно того, що в процесі масового нормативного навчання втрачаються такі ключові якості особистості, як спонтанність, здатність до творчого мислення, уява, інтуїція, що, за висловом ученого, є основними показниками, які впливають на пошук людиною своєї індивідуальності та сутності; саме концепція проблемного навчання створює платформу для розвитку логічного, інтуїтивного мислення учнів, а структурування навчального матеріалу містить усі необхідні елементи системи знань і спрямовує розвиток дітей (Оконь, 1968).

У польській педагогічній науці зміст поняття «проблемне навчання» має дуже широке трактування та не має чітко окреслених меж. Більшість дидактів розглядають проблемне навчання як комплексний метод, який було включено до класифікації методів, запропонованих В. Оконею у його концепції багатостороннього навчання (Савіна, 2018), а пізніше став використовувати у своїй класифікації В. Зачинський (Zaczyński, 1974). Згідно В. Оконею, Ч. Купісевичу, Е. Хабіору та Я. Бартецькому, сутність цього методу полягає у постановці завдання учням та вирішенні проблеми в у групах (Оконь, 1968; Kupisiewicz, 1972; Bartecki, & Chabior, 1963).

На думку В. Оконею, проблемне навчання – це «...навчання, засноване на керівництві процесом вирішення практичних чи теоретичних завдань учнями» (Окоń, 1971); учений стверджує, що сутність такого навчання міститься у виникненні проблемних ситуацій, коли сам здобувач освіти шукає ідеї для їх вирішення і сам перевіряє правильність цих ідей (Окоń, 1965); воно є одним із методів серед інших, не має «універсального» характеру і має застосовуватися поряд з іншими (Оконь, 1968). Згідно з дидактом Ю. Полтуржицьким, проблемне навчання є комплексним методом, при застосуванні якого акцентується на розвитку активності та інтересів учнів, відбувається спонукання їх до самостійного осмислення проблем, поставлених учителем. Учений вважає, що «проблемні методи з їх різними видами також дуже важливі в процесі розвитку самостійного мислення та прийняття рішень, вони готують до самостійних пошуків досліджень» (Rólturzycki, 1991). К. Лех та К. Новицький вважають, що проблемне навчання є позакомплексним методом навчання (Lech, 1964; Nowicki, 1971). На думку іншого вченого, проблемне навчання «... зазвичай є кінцевою стадією еволюції кожної групи методів, і кожен метод навчання може застосовуватися у проблемному варіанті» (Kruszewski, 1972).

Як свідчить систематизація матеріалів дослідження, в нашій країні перехід від авторитарних принципів навчання до більш демократичних припадає на 60-ті роки ХХ ст., коли в освіті зароджується абсолютно нова на той час педагогіка співробітництва, посилюється роль учня в навчанні, зростає розуміння необхідності індивідуального підходу до особистісного розвитку людини. Як наслідок, виникає потреба в кардинально нових формах і методах передачі та отримання знань, таких як проблемне, проєктне, програмоване навчання та відповідних методів дослідження. Роботу над розробкою основних аспектів проблемного і проєктного навчання провели вчені М. Скаткін, А. Матюшкін, І. Лернер, М. Махмутов, Н. Менчинська, М. Данилов, Ю. Бабанський та ін.

М. Скаткін стверджував, що «введення проблемного навчання не усуває небезпеки механічного заучування школярами усього навчального матеріалу. Щоб попередити таку небезпеку, необхідно, викладаючи навчальний матеріал, чітко виділяти головні факти й ідеї науки»; на думку А. Матюшкіна, «в умовах проблемного навчання процес засвоєння знань перестає бути лише інтелектуальним процесом, він стає процесом особистісним, дозволяє поєднати процес навчання і процес виховання, процес засвоєння знань і процес формування світогляду дитини» (Скаткін, 1980; Матюшкін, 1970).

Питанням класифікації методів проблемного навчання надавав уваги І. Лернер, запропонувавши такий підхід:

- проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення);
- частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а здобувач освіти самостійно її вирішує);
- дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність здобувача з вирішення нових проблем) (Лернер, 1974).

М. Махмутов у своїх працях тлумачив проблемне навчання як тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових висновків науки, а систему методів побудовано з урахуванням мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання зорієнтовано на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включно з творчими) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій (Махмутов, 1975). Ю. Бабанський наголошує, що основні засади проблемного навчання полягають у вмінні учнів узагальнювати вивчений матеріал через вирішення проблемних завдань та проблемних ситуацій (Бабанський, 1970). М. Данилов уперше в педагогіці розглянув діалектичну суперечність між пізнавальними завданнями та наявним рівнем психологічного розвитку тих, кого навчають, як рушійною силою всього процесу навчання (Данилов, 1957). Своєю чергою, І. Ільницька при обґрунтуванні особливостей проблемного навчання увагу зосередила на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій; А. Фурман, розглядаючи питання проблемного навчання, зосередився на методиці застосування проблемних ситуацій, враховуючи диференційований підхід до учнів різних вікових категорій, а також розробив психолого-педагогічні умови організації й ефективного використання проблемності в навчанні (Ільницькая, 1985; Фурман, 1991). Л. Фридман, на противагу аргументів позитивної сторони проблемного навчання, висвітлив деякі особливості його можливої негативної дії на навчально-пізнавальну діяльність школярів, беручи до уваги індивідуально-психологічні особливості (Фридман, 1991).

Нині найчастіше проблемне навчання розглядають як технологію розвивальної освіти, спрямовану на активне одержання знань, формування розумових здібностей та прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку, розвиток творчості здобувачів освіти. Більшість сучасних публікацій з теорії навчання пов'язані з проблемами активізації навчальної діяльності, мета якої полягає не в тому, щоб навчити окремих розумових операцій, а в тому, щоб сформувати систему розумових дій, за допомогою яких здобувач освіти зможе, використовуючи отримані знання, розв'язувати нестандартні, нестереотипні задачі. Таким чином, проблемне навчання відрізняється від традиційного тим, що його метою є не лише засвоєння результатів наукового пізнання, системи знань, але й усвідомлення закономірностей отримання цих результатів, специфіки формування пізнавальної діяльності.

Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно: розвиває розумові здібності здобувачів освіти як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до навчання й відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує

самостійність, активність і креативність; сприяє формуванню гармонійної особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми. Безумовно, концепція проблемного навчання не вирішує всіх завдань, які виникають у навчальному процесі, але вона має істотні переваги порівняно з пояснювально-ілюстративним типом освіти.

Під час проведення занять учені рекомендують використовувати такі рівні проблемного навчання:

- постановка проблеми та її розв'язання педагогом;
- створення проблеми педагогом та її розв'язання спільно зі здобувачами;
- розв'язання здобувачами освіти проблемних завдань, які виникають у процесі учіння;
- здобувачі разом з педагогом визначають проблему і самостійно її розв'язують (Андреева, & Григораш, 2006).

Для сучасної освіти вагомим вважають той факт, що проблемне навчання має також певні недоліки; його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, непідготовленість суб'єктів навчального процесу. Це пов'язують:

- по-перше, зі спадом позитивної мотивації педагогічної діяльності вчителів та викладачів;
- по-друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді;
- по-третє, з кризою в соціально-економічній сфері України взагалі та в освітній сфері зокрема.

Напевно, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного й компенсують недоліки. Але всі думки науковців загальні та єдині в тому, що основою проблемного навчання є проблемні ситуації. З усього сказаного вище, можна зробити висновок, що проблемне освіти, це така організація процесу навчання – основу якої становлять проблемні ситуації, проблемні запитання, визначення проблем і їх вирішення зі здобувачами освіти. Проблема ситуація стає початком розумової діяльності, а розумову діяльність стимулюють постановкою питання, яке має бути складним настільки, щоб викликати утруднення в учнів та водночас бути посиленням для самостійного знаходження відповіді.

Проблемне навчання сьогодні є однією з провідних технологій сучасної освіти, яка потребує оновленого узагальнення та більш широкого впровадження в процесі загальної середньої та професійної школи, адже ця технологія забезпечує високу ефективність інтелектуального розвитку особистості.

Висновки. Концепція проблемного навчання набула визнання у вчених США, Польщі, Болгарії, Німеччини, України та низки інших країн, які зробили значний внесок у розвиток теорії та практики його впровадження. Питаннями проблемного навчання займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, які остаточно єдиної думки у їхньому розв'язанні не досягли. З позиції сучасності по-різному тлумачать особливості функціонування проблемності на заняттях, а також безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. У свою чергу варто відмітити, що переважна більшість існуючих напрацювань відомих теоретиків-дидактів ґрунтується на вивченні впливу проблемного навчання на здобувачів загальної середньої освіти; досліджень стосовно створення педагогічних умов, необхідних для загального розвитку і майбутньої професійної діяльності здобувачів професійної та професійно-технічної освіти, а також моделей формування їхньої готовності до проблемного навчання не вистачає, тому обрана нами тема потребує подальшого дослідження та вивчення в площині практичної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

Андреева, В. М., & Григораш, В. В. (Упоряд.). (2006). Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. Харків: Основа.

- Бабанский, Ю. К. (1970). Проблемное обучение как средство повышения активности учения школьников. Ростов-на-Дону.
- Дистервег, А. (1956) Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз.
- Дьюї, Д. (2003). Досвід і освіта. Львів: Кальварія.
- Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа. (1997). У кн. Т. В. Цирлина (Ред.), На пути к совершенству. Москва: Сентябрь.
- Ильницкая, И. А. (1985). Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. Москва.
- Коменський, Ян Амос (1940). Вибрані педагогічні твори (Т. 1). Київ: Рад. школа.
- Кудрявцев, В. Т. (1991). Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва.
- Лернер, И. Я. (1974). Проблемное обучение. Москва: Знание.
- Матюшкин, А. М. (1970). Теоретические вопросы проблемного обучения. У кн. В. А. Крутецкий (Ред.), Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Москва.
- Махмутов, М. И. (1975). Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва: Педагогика.
- Махмутов, М. И. (1977). Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителя. Книга для учителей. Москва: Просвещение.
- Монтень Мішель (2012). Проби: вибране. Харків: Фоліо.
- Оконь, В. (1968). Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение.
- Оконь, В. (1990). Введение в общую дидактику. Москва: Высш. школа.
- Песталози, И. Г. (1981). Как Гертруда учит своих детей. (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Платон. (1993). Собрание сочинений (Т. 2). Москва: Мысль.
- Савина, А. К. (2018). Категория «развитие личности» в междисциплинарных зарубежных исследованиях. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 5(54), 96-116.
- Скаткін, М. Н. (1980). Проблемы современной дидактики. Москва.
- Фридман, Л. М., & Кулагина, И. Ю. (1991). Проблемное обучение. Психологический справочник учителя. Москва, 224-247.
- Фурман, А. В. (1991). Проблемні ситуації в навчанні. Київ.
- Bartecki, J., & Chabior, E. O. (1963). Nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach. Warszawa: Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia».
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). Цінність і потреба як організуючі фактори сприйняття. *Журнал аномальної та соціальної психології*, 42, 33-44.
- Ellis, J. Socratic seminars (2003). Creating a community of inquiry. Retrived from <http://www.hltnmag.co.uk/sep07/mart04.htm>
- Kruszewski, K. (1968). Wykład w szkole wyższej. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa: PWN.
- Lech, K. (1964). System nauczania. Warszawa: PWN.
- Nowicki, T. (1971). Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1971.) System dydaktyczny. Warszawa: PZWS.
- Okoń, W. U (1965). Podstaw problemowego uczenia się. Warszawa: PZWS.
- Pólturzycki, J. (1991). Dydaktyka dorosłych. Warszawa: WSiP.
- Zaczyński, W. (1974). Dydaktyka. Warszawa: PWN.

REFERENCES

- Andreieva, V. M., & Hryhorash, V. V. (2006). Nastilna knyha pedahoha. Posibnyk dlia tykh, khto khoche buty vchytalem-maistrom [Teacher's desk book. A guide for those who want to be a master teacher]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Babanskij, Ju. K. (1970). Problemnoe obuchenie kak sredstvo povyshenija aktivnosti uchenija shkol'nikov [Problem-based learning as a means of increasing the learning activity of schoolchildren]. Rostov-on-Don [in Russian].

- Disterveg, A. (1956). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].
- Diui, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Lviv: Kalvariya [in Ukrainian].
- Idei Dzh. D'jui i Chikagskaja laboratornaja shkola (1997). In T. V. Cirlina (Ed.), *Na puti k sovershenstvu* [On the way to perfection]. Moscow: September [in Russian].
- Il'nickaja, I. A. (1985). *Problemnie situacii i puti ih sozdanija na uroke* [Problem situations and ways to create them in the lesson]. Moscow [in Russian].
- Komenskyi, Yan Amos (1940). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works] (Vol. 1). Kyiv: Rad. School [in Ukrainian].
- Kudrjavcev, V. T. (1991). *Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perespektivy* [Problem-based learning: origins, essence, perspectives]. Moscow [in Russian].
- Lerner, I. Ja. (1974). *Problemnoe obuchenie* [Problem-based learning]. Moscow: Znanie [in Russian].
- Matjushkin, A. M. (1970). *Teoreticheskie voprosy problemnogo obuchenija*. In V. A. Kruteckij (Ed.), *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie problemy obuchenija i vospitanija* [Actual psychological and pedagogical problems of training and education]. Moscow [in Russian].
- Mahmutov, M. I. (1975). *Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning: basic questions of the theory]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
- Mahmutov, M. I. (1977). *Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. Kniga dlja uchitelja. Kniga dlja uchitelej* [Organization of problematic learning at school. A book for a teacher. A book for teachers]. Moscow: Enlightenment [in Russian].
- Monten Mishel (2012). *Proby: vybrane* [Samples: selected]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
- Okon', V. (1968). *Osnovy problemnogo obuchenija* [Basics of problem-based learning]. Moscow: Enlightenment [in Russian].
- Okon', V. (1990). *Vvedenie v obshhuju didaktiku* [Introduction to general didactics]. Moscow: Higher school [in Russian].
- Pestalocci, I. G. (1981). *Kak Gertruda učit svojih detej* [How Gertrude teaches her children] (Vol. 1). Moscow: Pedagogy [in Russian].
- Platon. (1993). *Sobranie sochinenij* [Collected works] (Vol. 2). Moscow: Mysl [in Russian].
- Savina, A. K. (2018). *Kategorija «razvitie lichnosti» v mezhdisciplinarnyh zarubezhnyh issledovanijah* [The category "personality development" in interdisciplinary foreign research]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 5(54), 96-116 [in Russian].
- Skatkin, M. N. (1980). *Problemy sovremennoj didaktiki* [Problems of modern didactics]. Moscow [in Russian].
- Fridman, L. M., & Kulagina, I. Ju. (1991). *Problemnoe obuchenie* [Problem-based learning]. *Psihologicheskij spravocnik uchitelja* [Teacher's psychological reference book]. Moscow, 224-247 [in Russian].
- Furman, A. V. (1991). *Problemni sytuatsii v navchanni* [Problem situations in education]. Kyiv [in Ukrainian].
- Bartecki, J., & Chabior, E. O. (1963). *Nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia».
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). *Tsinnist i potreba yak orhanizuiuchi faktory spryiniattia* [Value and need as organizing factors of perception]. *Zhurnal anomalnoi ta sotsialnoi psykhologii* [Journal of Abnormal and Social Psychology], 42, 33-44 [in Ukrainian].
- Ellis, J. *Socratic seminars* (2003). *Creating a community of inquiry*. Retrived from <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>
- Kruszewski, K. (1968). *Wykład w szkole wyższej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Lech, K. (1964). *System nauczania*. Warszawa: PWN.

- Nowicki, T. (1971). *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa: PWN.
Okoń, W. (1971.) *System dydaktyczny*. Warszawa: PZWS.
Okoń, W. U (1965). *Podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa: PZWS.
Pólturzycki, J. (1991). *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: WSiP.
Zaczyński, W. (1974). *Dydaktyka*. Warszawa: PWN.

PROBLEM EDUCATION AS A SUBJECT OF RESEARCH BY FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS

Yuliia Polishko,

Postgraduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals problem-based learning as a subject of research by foreign and domestic scientists. The prerequisites for the emergence of problem-based learning in order to develop heuristic skills in the process of solving problem situations are analyzed. These situations are both a practical and theoretical-cognitive nature. They activate education seekers' knowledge, analytical skills, and scientific searches for models that would ensure critical, productive thinking and change the motivation of cognitive activity with the dominance of cognitive-motivational (intellectual) motives. A comparative and definitive analysis of the concept of problem-based learning is done. Scientists define it from different positions, namely as a new type of learning, a teaching method, and a principle of education.

It is emphasized that problem-based learning is based on problematic situations. They arise in the following conditions: if students do not know how to solve a problem; if students can not answer the question; if students explain a particular fact; if it is necessary to use previously acquired theoretical knowledge in practice; if there are contradictions between the theoretical possibility of solving the problem and the practical impossibility of using this particular method; if there is a result of the contradiction between the practically achieved material and the lack of knowledge for theoretical justification.

It has been found that the concept of problem-based learning has gained recognition among scholars from Poland, Bulgaria, Germany, Russia, Ukraine, and some other countries. They have made a significant contribution to the development of the theory and practice of implementing problem-based learning, interpreting the understanding of the peculiarities of problem-solving in the lesson in different ways, and as well as the direct influence of the problem situation on the cognitive activity and psychological state of the individual. In turn, it should be noted that most well-known didactic theorists' statements are based on studies of the impact of problem-based learning on schoolchildren. There are not enough studies on the creation of pedagogical conditions necessary for the general development and future professional activity of students of vocational education, as well as models of the formation of readiness for problem-based learning. Therefore, this topic requires further research and study.

Keywords: *education seekers, problem learning, problem situations, research of domestic and foreign scientists, developmental learning, creative and cognitive activity.*

Надійшла до редакції 02.06.2021 р.

УДК 378.046-021.66:37.07

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263597>

ORCID 0000-0001-91979573

ORCID 0000-0002-5844-3520

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Олена Костенко,

докторка технічних наук, професорка кафедри технології та обладнання переробних і харчових виробництв, проректорка з науково-педагогічної роботи Полтавського державного аграрного університету;

Тетяна Япринець,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, начальник навчально-методичного відділу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито особливості застосування проєктного менеджменту в підготовці магістрів професійної освіти. Розглянуто теоретичні аспекти проєктного менеджменту як технології трансформації освіти. Обґрунтовано актуальність використання технології проєктного менеджменту у підготовці обраної категорії фахівців. Досліджено основні переваги проєктного підходу як методологічної основи трансформації професійної освіти, що дозволяє встановити баланс між академічними знаннями та практичними вміннями здобувачів вищої освіти.

Потрактовано «проєктний менеджмент» в освіті як управлінську діяльність викладача-менеджера, спрямовану на створення сприятливих умов розробки й виконання проєктів як специфічної професійної діяльності, зорієнтованої на короткострокову мету. Розглянуто соціально-культурне проєктування як інноваційну, творчу діяльність майбутніх викладачів професійної освіти, спрямовану на виявлення причин виникнення соціокультурних проблем, аналіз реального стану об'єкта, розробку шляхів і засобів досягнення проєктної мети. З'ясовано основні показники вільного володіння методами проєктного менеджменту: знання принципів і методів управління проєктом (планування, організація, складання графіків виконання, контроль за здійсненням етапів проєкту, управління просуванням для досягнення мети, відстеження результатів); досвід у галузі управління – застосування управлінських умінь створення команди та її діяльності для досягнення цілей організації, з урахуванням конкретних умов.

Проведено висновки щодо того, що зазначена технологія забезпечує позитивну динаміку рівнів професійної компетентності як здобувача вищої освіти, так і керівника освітньої програми та керівника закладу освіти. Це дає підстави для твердження, що успішність життєдіяльності закладу освіти, його конкурентоспроможність можна забезпечити, використовуючи методи проєктного менеджменту в підготовці майбутніх магістрів професійної освіти, а такий підхід сприятиме інноваційному розвитку закладів освіти в постійно змінюваному освітньому середовищі.

***Ключові слова:** магістр професійної освіти, професійна підготовка, проєктний менеджмент, проєкт, соціально-культурне проєктування.*

Постановка проблеми. Трансформація умов функціонування освітніх закладів потребує від системи освіти України створення умов для відповідного розвитку інтелектуального потенціалу, що є вирішальним чинником для забезпечення її якості, доступності й ефективної діяльності. З урахуванням зазначеного, система освіти розвиватиметься в необхідному напрямі тільки тоді, коли враховуватиме попит і

пропозиції на освітні продукти й орієнтуватиметься на актуальні запити споживачів освітніх послуг та стан їх задоволення.

Одним із дієвих методологічних підходів, що забезпечує організацію ефективного функціонування закладів освіти вважаємо проєктний підхід в управлінні, який в умовах сьогодення є певною технологією, яка сприяє інноваційному розвитку кожного закладу. Проєктний підхід у підготовці майбутніх фахівців дає змогу встановити баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення особистості до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються.

Один із провідних фахівців у галузі ефективного управління директор ТОВ «Аудитори проєкту» (Project Auditors LLC) Д. Гумц (Joy Gumz), дав образну характеристику сутності проєктного менеджменту: «Операційний менеджмент – це освітлення тунелю, стратегічний менеджмент забезпечує наявність світла в кінці тунелю, а проєктний менеджмент – це двигун поїзда, який рухає організацію вперед» (Gumz, 2010). Проєктний менеджмент у форматі ефективної діяльності та розвитку закладів освіти розглядається як системний механізм в управлінні ресурсами (Лук'янова, 2009). Таким чином, учені підкреслюють, що ефективне використання ресурсів для будь-якої організації – умова її сталого розвитку, конкурентоспроможності, показник грамотного менеджменту, запорука мінімізації витрат при прагненні максимального задоволення споживчого попиту.

За результатами досліджень, проведених останнім часом як в Україні, так і за її кордонами, більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі, освіті, мистецтві, спорті – люди, які володіють проєктним типом мислення, тобто вдало використовують технологію проєктного менеджменту. Це підтверджують статистичні дані: проєктний менеджмент є у 74 % організацій, 37 % виконуваних робочих процесах (Рихтер). У непростих умовах сьогодення провідними компетентностями сучасних фахівців вважають здатності: організувати професійну діяльність як проєктну, визначати далеку й найближчу перспективи; знаходити й залучати необхідні ресурси; накреслювати план дій і, здійснивши його, оцінювати ступінь досягнення цілей (Kravchenko, Bilyk, Onipko, Plachynda, Zavitrenko, 2021).

Аналіз джерел і публікацій. Проєктна діяльність стала актуальним об'єктом досліджень багатьох вітчизняних учених (О. Алейнікова, О. Боднар, В. Бондар, Л. Ващенко, І. Мазур, В. Маслов, І. Підласий, З. Рябова, А. Цимбалару); зарубіжні науковці – Arno Delhij, Rini van Solingen та Willy Wijnants, Д. Джонс, О. Заір-Бек, У. Кілпатрік, М. Ступницкая, Н. Яковлева та ін. – досліджували питання управління проєктами. Сутність проєктного менеджменту й інноваційний розвиток закладу освіти розглянуто в працях таких авторів, як О. Алейнікова, С. Бушуєв, Л. Ноздріна, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко, О. Полотай, Ф. Фрейх, К. Рихтер та ін. Аналіз публікацій вищезгаданих авторів дає підставу стверджувати, що для забезпечення якості надання освітніх послуг доцільним і необхідним є використання технологій проєктного менеджменту; такий підхід забезпечить узгодження сучасних вимог суспільства, педагогічної теорії та практики, а головне – потреб споживачів освітніх послуг щодо якості освіти, що зумовлюють необхідний рівень надання освітніх послуг.

Особливості управління проєктами висвітлені в багатьох фахових працях. І. Підласий звертає увагу, що проєкт повинен мати чітку мету, ціль проєкту завжди є вирішення проблеми, але в кожному проєкті проблема буде іншою, неповторною (Підласий, 2004, с. 210). Л. Ващенко зазначає, що управління педагогічним проєктом є процесом цілеспрямованих змін, які відбуваються заздалегідь визначеними параметрами (цілі, завдання, людські та фінансові ресурси тощо, необхідна послідовність таких змін (Ващенко, 2003, с. 20). О. Івасів аналізує проєкт як сукупність дій та завдань, яким притаманні особливі відмінні риси: чітко визначені цілі, досягнення яких можливе одночасно з виконанням технічних, економічних та інших вимог; внутрішні та зовнішні

операційні взаємозв'язки, завдання, ресурси, що потребують жорстокої координації у процесі виконання проєкту; визначені терміни реалізації проєкту, ресурсна обмеженість; відносна новизна цілей проєкту, умов реалізації, неминучість конфліктних ситуацій тощо (Івасів, 2020). Управління проєктом також визначають як діяльність, спрямовану на реалізацію проєкту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях (часу, ресурсів, якості) кінцевих результатів проєкту, а також як процес управління людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами протягом всього циклу здійснення проєкту за допомогою сучасних методів управління з метою успішного досягнення поставленої мети (Довгань, 2017; Мостенська, 2018, с. 14). Л. Ващенко вважає, що управління проєктом передбачає такі етапи: – передпроєктний – передбачає вивчення та аналіз існуючого стану об'єкту, що потребує змін; – власне проєкт – визначає основні ідеї, мету, низку заходів, терміни реалізації, критерії змін, механізми вивчення ефективності, фазове, матеріально-технічне та фінансове забезпечення; – планування (відоме в теорії менеджменту як сітьове планування) – передбачає розробку плану роботи поетапно: місячний, семестровий, річний план; – моніторинг якості проєкту – ставить за мету розробку та організацію системи вивчення його поточних результатів, математично-графічного оформлення, аналізу динаміки змін; – постпроєктний (заключний) – націлений на поширення набутого інноваційного досвіду та прогнозування (Ващенко, 2003, с. 20). Для здобувачів освіти проєкт – це можливість розкриття свого творчого потенціалу, діяльність, котра дозволяє проявити свої знання, вміння, презентувати свій результат на публіці; під час проєкту вирішують цікаві завдання, проблеми. Для викладача освітній проєкт – це можливість навчатись і розвивати свій інтелектуальний потенціал, специфічні вміння та навички проєктування.

Мета статті – розкрити особливості застосування проєктного менеджменту у підготовці магістрів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Системний аналіз комплексу джерел із проблеми свідчить, що зарубіжні дослідники використовують термін «project management», що українською мовою автори тлумачать як «управління проєктами» чи «проєктний менеджмент», часто ототожнюючи ці поняття. Термін «проєкт» є в обох поняттях, тому проєктну діяльність мають на увазі і в управлінні проєктами, і в проєктному менеджменті.

Поняття «проєкт» має багато трактувань в освітньому менеджменті. Спільною характеристикою усіх визначень є те, що це поняття пов'язане з процесом створення якогось продукту через деталізований план, в якому з'ясовані всі системні характеристики управління проєктом (Зазуліна, 2007). Проєкт характеризується неповторністю умов, у яких здійснюється проєктна діяльність, таких як: унікальність визначеної мети; тимчасові фінансові, людські та інші обмеження; відмежування від інших намірів; специфічна для кожного проєкту організація його здійснення.

Головною відмінністю проєктного менеджменту від управління проєктами є об'єкт управління: в управлінні проєктами об'єктом управління розглядають проєкти, програми та портфелі проєктів (Управління проєктами, 2017), а в проєктному менеджменті, як і в менеджменті загалом об'єктом управління розуміють насамперед організацію у вигляді групи осіб, сформованої на довгостроковій основі для виконання певної діяльності та досягнення спільної мети (Проєктний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України, 2016). Суб'єкт менеджменту – менеджер, який здійснює управлінську діяльність стосовно співробітників, задіяних у проєкті, або всіх співробітників закладу, якщо йдеться про організацію, де проєктний підхід реалізується повсюдно. В управлінні проєктами суб'єктом завжди буде менеджер проєкту або керівник проєкту, тобто особа, що спеціально позиціонується; у проєктному менеджменті суб'єктом може бути менеджмент організації (топ-менеджмент, мідл-менеджмент та супервайзери), тобто, менеджери будь-якого рівня всередині організації та навіть власник бізнесу чи акціонери. Наступна відмінність проєктного менеджменту від управління проєктами – кінцева мета здійснюваної діяльності, оскільки мета управління проєктами чи проєктом – успішна реалізація проєкту, тобто досягнення результату у межах заданого

технічного завдання замовника. Ціль же проєктного менеджменту може розглядатися набагато ширше і виражати основну мету всієї проєктної організації (чи організації, яка прагне стати проєктною, впроваджуючи проєктний підхід) – отримання прибутку, досягнення сталого економічного становища тощо.

Різниця між управлінням проєктом та проєктним менеджментом існує і в часовому контексті: проєктна команда в рамках поняття «управління проєктами» створюється на чітко відведений час – до кінця проєкту, як тільки проєкт буде завершено, проєктна команда розпускається або розпочинає роботу над іншим проєктом. Проєктний же підхід у менеджменті передбачає певні стабільні організаційні структури, що створюють певне «ігрове поле» для діяльності та формування проєктних команд. Проєктний менеджмент пронизує всю організацію, виконуючи функцію, що забезпечує, успішну роботу низки проєктних команд, передбачає наявність зафіксованих документально (у наказах та розпорядженнях) алгоритмів та регламентів роботи, налагоджені бізнес-процеси виконання проєктних робіт.

На підставі вищевикладеного можна прийняти тлумачення терміну «Проєктний менеджмент в освіті» – як управлінської діяльності викладача-менеджера, спрямованої на створення сприятливих умов реалізації проєктів як специфічної професійної діяльності, зорієнтованої на короткострокову мету (Горбаченко, 2020). Відповідно до цього визначення акцентуємо підпорядкований характер проєктного менеджменту: якщо діяльність не спрямована на короткострокову мету, то для неї характерний процесний менеджмент; а у випадку особливої діяльності, спрямованої на забезпечення обмежених у часі досягнень, можна говорити про ознаки проєктного менеджменту в закладах освіти. Таким чином, розділяючи терміни «управління проєктами» та «проєктний менеджмент», магістр професійної освіти може здійснювати свої управлінські дії більш свідомо та цілеспрямовано; керуючи проєктом, він як менеджер впливає на ресурси, призначені для його реалізації, та на ресурси всієї організації. У рамках проєктного менеджменту можливо задіяти всіх учасників освітнього процесу, всі функціональні ланки для досягнення освітніх цілей.

Успішна реалізація основ проєктного менеджменту містить певні вимоги до майбутнього фахівця, який має бути готовим до організації проєктної діяльності, виконуючи такі функції: спрямовувати пошукову діяльність, координувати процес роботи над проєктом, підтримувати і заохочувати членів команди, допомагати їм, добре знати можливості, інтереси, бажання учнів або студентів, бути толерантним і креативним. У своїй майбутній професійній діяльності магістр професійної освіти мусить не лише ефективно навчати, а й через організацію навчання та власну поведінку сприяти розвиткові критичного й творчого мислення здобувачів освіти, сприяти становленню їх як громадян демократичної правової держави. Для цього варто дати майбутнім магістрам професійної освіти певний інформаційний та мотиваційний поштовх до роботи, продемонструвати зразки потрібних дій чи поведінки, виконати роль консультанта, допомогти критично оцінити й скоригувати хід виконання та результати проєкту, стати одним з його авторитетних співвиконавців. Викладач має «сприяти індивідуальній чи колективній роботі, створювати доброзичливу, сприятливу для роботи атмосферу, підтримувати співробітництво в робочій групі, стримувати неконструктивні суперечки й попереджати деструктивні конфлікти» (Перспективні освітні технології, 2000, с. 111). Магістри професійної освіти мають вільно орієнтуватися в міждисциплінарному середовищі, опанувати сучасні комунікативні інтерактивні методи, засвоїти демократичні цінності й упроваджувати їх у проєктну роботу з позицій толерантності та права здобувачів на вільний вибір освітньої траєкторії.

Зміст такої підготовки спрямовано на формування у майбутніх фахівців теоретичних знань і практичних навичок, що дозволяють проаналізувати економічні, освітні та соціально-культурні процеси, виявляти актуальні проблеми. Завданням професійної підготовки майбутніх магістрів як викладачів професійної освіти передбачено навчити здобувачів використовувати психологічні аспекти проєкт-менеджменту; створювати

проектну команду; аналізувати ефективність діяльності проектною командою; розподіляти обов'язки та повноваження між членами проектною командою, використовувати методи наукових досліджень та реалізовувати отримані знання й навички у конкретні проекти.

Наприклад, одним із поширених видів проектів у професійній діяльності викладачів професійної освіти є соціально-культурний проект. Засобами таких проектів вирішують найрізноманітніші соціально-культурні питання: рекреаційне обслуговування в районі, подолання підліткової злочинності, налагодження зв'язків з культурно-дозвіллевою інфраструктурою в місті; це і культурно-мистецькі акції та соціальні заходи, вдосконалення культурно-дозвілдової системи, реконструкція музейних аудиторій та організація спортивного майданчика тощо. Проектний менеджмент як технологія ефективного управління освітнім процесом обумовлюється тенденцією посилення соціальних функцій професійної культури, удосконаленням різних підсистем соціокультурного життєзабезпечення учасників освітнього процесу (рекреації, дозвілля, побутових послуг, самодіяльної творчості, домашнього побуту, охорони природи, культурної екології, суспільно-політичної активності).

Соціально-культурне проектування – це інноваційна, творча діяльність майбутніх магістрів як викладачів професійної освіти, спрямована на виявлення причин виникнення соціокультурних проблем, аналіз реального стану об'єкта, розробку шляхів і засобів досягнення проектною мети. Соціокультурне проектування здійснюється за допомогою відповідної технології і має на меті перетворення дійсності. Потенційні можливості проектного підходу у вирішенні соціально-культурних проблем полягають у можливостях: уявити ідеальну модель функціонування та розвитку закладу як соціокультурного об'єкта; змалювати реальні та перспективні завдання стосовно досліджуваного об'єкта; визначити механізми досягнення соціально-культурних цілей та їх взаємозв'язок; спроектувати новий образ та структуру соціально-культурного явища через відповідні програми; порівняти ідеально побудовані зразки розвитку закладу освіти з формами та етапами його реального функціонування.

Соціально-культурне проектування спирається на досягнення різних наук: соціології, педагогіки, психології, культурології, економіки та ін. Неабияке місце в соціокультурній проектній діяльності відводиться інформаційним технологіям. Інформаційна складова соціокультурних ініціатив визначає ступінь конкретизації проектного задуму. Інформаційні технології, використовувані у соціокультурному проектуванні, забезпечують доступ до інформації, пошук партнерів, розширення бази проекту, створення нових ресурсів.

Соціально-культурне проектування класифікують за різними напрямками діяльності, серед яких головними для менеджера професійної освіти є:

– проектування середовища, спрямованого на формування та вдосконалення соціокультурного простору (дозвіллевого, рекреаційного, соціального, освітнього, професійного); особливістю середовищного проектування є безпосередня єдність життєдіяльності людини та її професійного середовища;

– проектування виховних програм, метою якого є вирішення педагогічних завдань, соціалізація особистості, підготовка її до нових цінностей, розвиток її індивідуальності та творчих потенцій;

– проектування дозвіллевих та рекреаційних програм, спрямоване на організацію вільного часу, відпочинку з метою відновлення духовних та фізичних сил.

Актуальність оволодіння менеджерів професійної освіти основами соціально-культурного проектування обумовлена тим, що це проектування як окрема технологія має широку сферу застосування; її використовують у професіях соціального, культурологічного, психологічного, педагогічного спрямування. У цих професіях кінцевим результатом є проект, призначений для практичної реалізації. Оволодіння логікою та технологією соціокультурного проектування дозволяє ефективно здійснювати аналітичні, управлінські, консультаційні, прогностичні функції, а проектні технології забезпечують конкурентоздатність підготовлених фахівців на ринку праці. Таким чином,

застосування проектного менеджменту у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів професійної освіти – це спеціальна, концептуально обумовлена та технологічно забезпечена діяльність, спрямована на створення образу бажаної системи в майбутньому.

Процес проектування освітнього середовища закладу відбувається кількома етапами, до яких належать такі: стратегічне прогнозування, моделювання, планування, визначення ефективності й корекції проекту» (Калініна, Капустеринська, 2007, с. 24). Для магістрів професійної освіти це означає побудову цілісних систем управління процесом підготовки фахівців. Проект як система управління, за науковими позиціями О. Мармази, має вмещувати такі елементи: місце й значення даної системи в загальній системі управління навчальним процесом; системні властивості цього проекту, його функціональні можливості; основні компоненти системи; суб'єкти системи; ціннісно-нормативний компонент (система цінностей, принципів); місія, спрямованість, цілі; результативний компонент (продукти діяльності, кінцеві результати); змістовий компонент (зміст діяльності); технологічний компонент (методи, засоби діяльності); організаційний компонент (організаційна структура, форми організації); ресурсний компонент (ресурси, їх забезпечення); умови діяльності; прогностичний компонент (процес управління, організаційні механізми); зв'язки й відносини між компонентами системи; зв'язки й відносини з іншими системами (Мармаза, 2003, с. 54).

Для успішної реалізації освітнього проекту необхідними будуть такі умови: наявність значущої у творчому, дослідницькому плані проблеми; уміння викладача ставити ключові та тематичні запитання; практична значущість очікуваних результатів (публікація, постер, альманах тощо); самостійна робота студентів на занятті або поза ним; структурування змістової частини проекту (етапи, завдання, розподіл ролей тощо); використання дослідницьких методів; застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту). Проект освітнього середовища може бути виділеною частиною освітньої програми, її окремим напрямом або розглядається як самостійна складова, спрямована на вирішення проблем професійної освіти. Такий проект характеризується цілеспрямованістю, цілісністю, обмеженістю в часі, комунікативністю, новизною та адаптованістю; підготувати та реалізувати його – означає вміння фахівця втілювати творчі задуми у практику; дослідити та проаналізувати проблеми функціонування закладу; провести будь-який професійний, культурний, освітній, дозвіллевий, еколого-просвітницький захід, попередньо сформулювавши його мету, завдання, шляхи їх досягнення у конкретній професійній ситуації.

Як нами вже зазначено, алгоритм освітнього проекту складається із формування задуму, планування й оформлення проекту, реалізації проекту, завершення проекту. Оточення проекту – це сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що можуть позначитися на досягненні проектної мети, яке відповідає концентрації уваги на головній стратегії організації; консенсусу стосовно пріоритетності того чи іншого освітнього проекту; ефективнішому використанню ресурсів організації; забезпеченню відкритості процесу реалізації проекту та контрольному механізму оцінки його ефективності.

Механізм реалізації проектного менеджменту, як свідчить досвід підготовки майбутніх магістрів професійної освіти, містить п'ять основних компонентів:

- організація стимулювального енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього) для розвитку потенційних можливостей майбутніх фахівців;
- організація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації кожного здобувача.
- забезпечення продуктивного спілкування як умови соціальної адаптації до освітнього середовища магістрів професійної освіти, формування позитивної «Я-концепції»;
- психолого-педагогічна підтримка вирішення здобувачами вищої освіти своїх проблем, допомога їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації;
- підвищення професійної майстерності та проектної культури викладача, який є організатором в реалізації кожного проекту, усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно піклується про своє особистісне та професійне зростання.

Висновки. Отже, в сучасній професійній освіті основними показниками володіння менеджерами галузі методами проєктного менеджменту обрано: 1) знання принципів і методів управління проєктом (планування, організація, складання графіків виконання, контроль за здійсненням етапів проєкту, управління просуванням для досягнення мети, відстеження результатів); 2) досвід у галузі управління – застосування управлінських умінь організації діяльності проєктної команди для досягнення цілей організації, враховуючи конкретні умови. Не зважаючи на те, що в обставинах бурхливих перетворень, орієнтації суспільного життя на ринкові відносини проєктний менеджмент може стати чинником стабільності інноваційного розвитку закладу освіти, його тлумачать новітньою філософією управлінської діяльності. Водночас необхідно наголосити, що існує певна відмінність між проєктним менеджментом у бізнесі та проєктним менеджментом в освіті. По-перше, це пов'язано з метою використання. У сфері освіти мету проєкту формують на основі інтегрованого поєднання стратегічних вимог суспільства до закладу освіти із потребами зовнішніх споживачів освітніх послуг. По-друге, у руслі мотиваційного аспекту реалізацію проєкту в освіті підпорядковано внутрішнім аспектам мотивації. Крім того, існують певні переваги використання технологій проєктного менеджменту для інноваційного розвитку закладу професійної освіти, коли зазначена технологія забезпечує позитивний розвиток рівнів професійної компетентності як викладача, так і керівника освітньої програми та керівника освітнього закладу. Це дає підстави для твердження, що успішність життєдіяльності закладу освіти, його конкурентоспроможність можна забезпечити, використовуючи теорію і технології проєктного менеджменту у підготовці майбутніх фахівців. Саме реалізація особливості проєктного менеджменту сприятиме інноваційному розвитку закладів професійної освіти в постійно змінюваному освітньому соціокультурному середовищі країни.

ЛІТЕРАТУРА

- Вашенко, Л. (2003). Управління освітніми проєктами. В І. Г. Єрмаков (Ред.), *Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати* (с. 30-37). Київ: Департамент.
- Горбаченко, С. А. (2020). *Проєктний менеджмент*. Одеса: НУ «ОЮА».
- Довгань, Л. Є., Мохонько, Г. А., & Малик, І. П. (2017). *Управління проєктами*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.
- Довгань, Л. Є. (2017). *Управління проєктами*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.
- Зазуліна, Л. В. (2006). *Педагогічні проєкти*. Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА.
- Івасів, О. В. (2020). Управління проєктами у закладі освіти. В В. П. Кравець, & Г. М. Мешко (Ред.), *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* (с. 50-57). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Калініна, Л. М., & Капустеринська, Т. Д. (2007). *Проєкт інноваційної школи: стратегічне планування, інноваціями*. Харків: Основа.
- Лук'янова, Л. (2009). Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*, 10, 16-21.
- Мармаза, О. І. (2003). *Проєктний підхід до управління навчальним закладом*. Харків: Основа.
- Мостенська, Т. Л. (2018). *Управління проєктами*. Київ: Видавничий дім Кондор.
- Олійник, В. В., & Фрех, Ф. (Ред.). (2016). *Проєктний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України*. Київ.
- Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: Слово.
- Рябова, З. В. (2013). *Наукові основи маркетингового управління в освіті*. Київ: Пед. думка.
- Сизоненко, Г. С. (Ред.). (2000). *Перспективні освітні технології*. Київ: Гопак.
- Gumz, J. (2010). *Project management is not project management is not project management*.

Paper presented at PMI® Global Congress 2010 – North America, Washington, DC. Newtown Square, PA: Project Management Institute. Retrieved from <http://www.pmi.org/learning/library/project-management-industry-based-constraints-6542>.

Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional mobility of the manager of a secondary education institution as the basis of his or her self-development. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1), 417-430. Retrieved from <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2534>.

REFERENCES

Dovhan, L. Ye., Mokhonko, H. A., & Malyk, I. P. (2017). *Upravlinnia proektamy [Project management]*. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].

Gumz, J. (2010). *Project management is not project management is not project management. Paper presented at PMI® Global Congress 2010 – North America, Washington, DC. Newtown Square, PA: Project Management Institute. Retrieved from <http://www.pmi.org/learning/library/project-management-industry-based-constraints-6542>.*

Horbachenko, S. A. (2020). *Proektnyi menedzhment [Project management]*. Odesa: NU «OİuA» [in Ukrainian].

Ivasiv, O. V. (2020). Upravlinnia proektamy u zakladi osvity [Project management in an educational institution]. In V. P. Kravets, & H. M. Meshko (Eds.), *Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvitnoi haluzi [Actual problems of management of educational institutions in the context of the strategy of modernization of the educational sector]* (pp. 50-57). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

Kalinina, L. M., & Kapusterynska, T. D. (2007). *Proekt innovatsiinoi shkoly: stratehichne planuvannia, innovatsiiny [Innovative school project: strategic planning, innovation]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional mobility of the manager of a secondary education institution as the basis of his or her self-development. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1), 417-430. Retrieved from <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2534>.

Luk'ianova, L. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti [Technology of organization of project activity]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 10, 16-21 [in Ukrainian].

Marmaza, O. I. (2003). *Proektnyi pidkhid do upravlinnia navchalnym zakladom [Project approach to educational institution management]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Mostenska, T. L. (2018). *Upravlinnia proektamy [Project management]*. Kyiv: Vydavnychiy dim Kondor [in Ukrainian].

Oliinyk, V. V., & Frekh, F. (Eds.). (2016). *Proiektnyi menedzhment dlia innovatsiinoho rozvytku osvitnikh orhanizatsii Ukrainy [Project management for innovative development of educational organizations of Ukraine]*. Kyiv [in Ukrainian].

Pidlasyi, I. P. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoï systemy osvity [Practical pedagogy or three technologies: an interactive textbook for teachers of the market education system]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

Riabova, Z. V. (2013). *Naukovi osnovy marketynhovoho upravlinnia v osviti [Scientific foundations of marketing management in education]*. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].

Syzonenko, H. S. (Ed.). (2000). *Perspektyvni osvitni tekhnolohii [Promising educational technologies]*. Kyiv: Hopak [in Ukrainian].

- Vashchenko, L. (2003). Upravlinnia osvithnomyi proektamy [Management of educational projects]. In I. H. Yermakov (Ed.), *Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttievi rezultaty* [Project method: traditions, perspectives, life results] (pp. 30-37). Kyiv: Departament [in Ukrainian].
- Zazulina, L. V. (2006). *Pedahohichni proekty* [Pedagogical projects]. Kam'ianets-Podilskyi: Abetka – NOVA [in Ukrainian].

FEATURES OF PROJECT MANAGEMENT USAGE IN THE COURSE OF TRAINING MASTERS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Olena Kostenko,

Doctor of Technical Sciences,
Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work,
Professor of the Department of Technology and Equipment of Processing and
Food Production, Poltava State Agrarian University;

Tatiana Yaprnyets,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the educational and
methodological department Poltava National Pedagogical University
named after V. G. Korolenko

The article reveals the peculiarities of project management usage in the course of master of professional education training. The theoretical aspects of project management as a technology of education transformation are considered. The relevance of using project management in the course of the selected category of specialist training is substantiated. The main advantages of the project approach as a methodological basis for the transformation of professional education, which allows establishing a balance between academic knowledge and practical skills of higher education graduates, have been studied.

«Project management» in education is interpreted as a managerial activity of a teacher-manager, aimed at creating favorable conditions for the development and implementation of projects as a specific professional activity oriented toward a short-term goal. Social and cultural design is considered an innovative, creative activity of future teachers of professional education, aimed at identifying the causes of socio-cultural problems, analyzing the actual state of the object, and developing ways and means of achieving the project goal. The key indicators of fluency in project management methods are determined as follows: knowledge of the principles and methods of project management (planning, organization, drawing up execution schedules, control over the implementation of project stages, management of progress to achieve the goal, tracking results); experience in the field of management, namely the application of management skills in creating a team and its activities to achieve the organization goals, taking into account specific conditions.

Conclusions have been made that the specified technology provides positive dynamics for the levels of professional competence of higher education seekers, the head of the educational program, and the head of the educational institution. It gives grounds for the assertion that the success and competitiveness of the educational institution can be ensured by using project management methods in the course of training future masters of professional education. This approach will contribute to the innovative development of educational institutions in a constantly changing educational environment.

Keywords: *master of professional education, professional training, project management, project, social and cultural design.*

Надійшла до редакції 05.07.2021 р.

УДК 37:001.32 Цина А.Ю.]:378.011.3-051:6

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263598>

ORCID 0000-0002-0156-8330

ПЕРСПЕКТИВНА НАУКОВА ШКОЛА «ОСОБИСТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН» ПРОФЕСОРА ЦИНИ А. Ю.**Ольга Титаренко,**

кандидат сільськогосподарських наук,

доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті проаналізовано процес становлення та розвитку наукової школи доктора педагогічних наук, професора Цини Андрія Юрійовича – завідувача кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, члена Всеукраїнської асоціації наукових і практичних працівників технологічної освіти та Спільноти дизайнерів України. Представлена наукова школа є перспективною з проблематики підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до вирішення професійних задач діяльності, пов'язаних із їх особистісно зорієнтованою фаховою підготовкою, теорією і методикою трудового навчання та навчання технологій. У публікації наведено хронологію науково-педагогічної діяльності професора А. Цини та перелік наукових досягнень ученого (захист дисертаційних робіт, грамоти за плідну працю та вагомий внесок у розвиток теорії і методики трудового навчання і технологій, керівництво проблемними групами та дослідженнями переможців Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт тощо).

Відзначено, що під керівництвом професора А. Цини у 2021 р. захищено дві дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (Н. Нагорна, О. Рутковська) та здійснюється п'ять наукових досліджень за освітньо-науковою програмою «Середня освіта (Трудове навчання та технології)» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Також, коротко охарактеризовано монографію та навчальні посібники професора Цини А. Ю. Зроблено висновок про те, що наукову школу проф. А. Цини спрямовано на забезпечення багатоаспектної проблематики навчання дітей (трудове навчання, навчання технологій і дизайну, ступенева середня школа, політехнічна освіта, позашкільна освіта з трудового навчання і технологій, реалізація принципу єдності трудового і виробничого навчання тощо) і підготовки майбутніх учителів трудового навчання, технологій та основ дизайну (пошуки нових форм розвитку професійної освіти, формулювання компетентнісних вимог до вчителя трудового навчання і технологій, з'ясування регіональних особливостей підготовки педагогічних працівників, становлення і реформування трудового навчання і технологій як особливого виду соціальної практики тощо).

Ключові слова: перспективна наукова школа, Цина Андрій Юрійович, трудове навчання, особистісна спрямованість трудового навчання, професійна підготовка вчителів технологій, професійно-зорієнтовані дисципліни.

Постановка проблеми. Наукову школу нині розглядають як важливий рушій у розвитку науки і педагогічної практики, адже в сучасних умовах соціокультурних змін існує значна кількість способів поширення інформації та широкі можливості набуття освіти, тому розвиток ученого рідко відбувається поза межами певного наукового об'єднання. Могутні обсяги фахової інформації такі великі, що його; завдання опанування їх виконує наукова школа – «неформальна співдружність висококваліфікованих дослідників у межах наукового напрямку, згуртованих спільністю підходів до розв'язання проблем, стилем роботи, ідеями та методами їх реалізації; такий колектив концентрує

потужну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність у процесі дослідницького пошуку, максимально сприяє розкриттю здібностей молодих науковців, їхньому вихованню й перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових розвідок обраній у сфері» (Артюшенко, 2019). Кожна наукова школа є ієрархічно організованим об'єднанням, що узагальнює досвід поколінь учених; водночас – яскравим проявом колективної форми творчості під безпосереднім ідейним і науково-методичним керівництвом лідера – відомого вченого, який збагачує цей колектив науковими ідеями, визначає і спрямовує зміст та методи значної низки наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці феномену наукової школи з середини ХХ століття присвячено значну кількість досліджень учених (П. Анохін, Г. Добров, Г. Лайтко, С. Микулінський, С. Хайтун, Ю. Храмов, М. Ярошевський та ін.), якими висвітлені загальні засади функціонування таких дослідницьких осередків; сукупність колективних форм наукової діяльності. Значення наукових шкіл для розвитку науки вивчали наукознавці та представники суспільних наук (А. Антонов, І. Аршавський, Т. Кун, І. Лакатос, Д. Прайс, Н. Семенов, Г. Штейнер та ін.); наукову школу як феномен і наукознавчу категорію було досліджено у загальноісторичному (В. Корзун, С. Максюкова), і в соціокультурному контекстах (Н. Лукіна, Е. Ляхович).

У роботах педагогів О. Адаменко, П. Артюшенка, В. Вихрущ, О. Гнізділової, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Любара, І. Прокопенка, Б. Ступарика, О. Сухомлинської та інших науковців розкрито поняття «наукова школа» в контексті висвітлення проблем науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти в історико-педагогічному аспекті.

Мета статті – проаналізувати процес становлення та розвитку перспективної наукової школи доктора педагогічних наук, професора Цини Андрія Юрійовича.

Виклад основного матеріалу. Професор Цина Андрій Юрійович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член Всеукраїнської асоціації наукових і практичних працівників технологічної освіти та Спілки дизайнерів України.

Наукові інтереси А. Цини зосереджені на проблематиці підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до вирішення професійних задач діяльності, пов'язаних із їх особистісною трудовою підготовкою, теорією і методикою трудового навчання та навчання технологій; це зумовлює його становленням як лідера наукової школи. З дотичних проблем проводяться дослідження згідно стратегічних напрямів здобуття майбутніми педагогами основних загальнокультурних та професійних компетентностей освітньої галузі «Технології», що передбачає необхідність поліпшення методики трудового навчання та навчання технологій відповідно до прагнень і можливостей учнівської та студентської молоді. Предметом вивчення учнів цієї школи є загальнодидактичні та спеціальні принципи технологічної освіти, інноваційні педагогічні технології на уроках трудового навчання, питання професійної підготовки майбутніх учителів технологій, організація профільного технологічного навчання старшокласників, інтеграція змісту технологічної освіти.

Охарактеризуємо основні віхи життя і діяльності очільника наукової школи. У 1976 р. вступив і 1980 року закінчив загальнотехнічний факультет Бердянського державного педагогічного інституту. З 1983 р. в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки в лабораторії трудового навчання, якою завідував Г. Є. Левченко, виконував, а в 1988 р. захистив кандидатську дисертацію з теми «Педагогічне обґрунтування системи загальнотрудових знань і вмінь учнів 5–7 класів» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки), підготовлену під науковим керівництвом доктора педагогічних наук, професора В. Мадзігона. З 2007 по 2010 р. під науковим консультуванням проф. О. Коберника навчався в докторантурі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; у 2011 р. захистив докторську дисертацію з теми «Теорія і методика особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика технологічної освіти).

Працював: учителем трудового навчання в Примпосадській восьмирічній школі Приазовського району Запорізької області (1980–1983 рр.); науковим співробітником, де брав участь у розробці навчальних програм і посібників з трудового навчання для учнів 5–9 класів, у проектуванні навчально-виховних комплексів із наскрізною трудовою підготовкою учнів (1988–1989 рр.); старшим викладачем, а з 1991 року – доцентом кафедри трудового навчання та основ виробництва Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка; завідувачем кафедри виробничо-інформаційних технологій та БЖД з 2011 р., а з 2015 р. – завідувачем кафедри теорії і методики технологічної освіти цього ж університету.

Професор Цина А. Ю. – член спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій К 44.053.02 у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка; є керівником робочої групи з розробки та гарантом освітньо-наукової програми Середня освіта (Трудове навчання та технології) з підготовки фахівців третього рівня вищої освіти «доктор філософії»; входить до керівництва спеціальної дослідницької групи із запровадження проектно-технологічної системи трудового навчання в Полтавській області та до складу редакційної колегії фахового науково-педагогічного журналу «Педагогічні науки» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

У 2019 р. проф. А. Цина брав участь у створенні на базі факультету технологій та дизайну Коучинг-центру, метою якого є об'єднання та координація наукової та освітньої діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти всіх рівнів з питань планування, інформаційного та методичного забезпечення, організації та реалізації системи підготовки освічених, творчих, креативних майбутніх фахівців галузі освіти, дизайну, культурології, здатних до творчої, відповідальної та лідерської діяльності; спрямованість майбутніх фахівців на реалізацію можливостей досягнення високих результатів та успіху шляхом перетворення набутих знань у майстерність, осмислення сенсу професійного навчання, усвідомлення важливості індивідуального розвитку особистої компетентності та усвідомлення необхідності постійного самоаналізу, самомотивації та саморозвитку; виявлення впевненості та довіри до себе як до лідера; розвиток прагнення відповідально та критично експериментувати з новими ідеями, звільняючись від помилок. Неодноразовий учасник оргкомітету IV–V Міжнародних конгресів «Європейський вектор розвитку українського етнодизайну»; у 2020 р. брав участь у роботі оргкомітету Всеукраїнської науково-практичної конференції «Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну» (24–25 вересня 2020 р.); має багаторічний досвід члена журі та експерта-консультанта у III та IV етапах Всеукраїнської учнівської олімпіади з трудового навчання (технологій).

Професора А. Цину нагороджено грамотами: за вагомий внесок у розвиток графічної культури та формування графічних компетентностей школярів, сприяння і підтримку обласного учнівського конкурсу з креслення на Полтавщині (Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського); за вагомий внесок у розвиток освіти України (Інститут педагогіки НАПН України, 2018 р.); за багаторічну сумлінну працю, спрямовану на піднесення престижності технологічної освіти у суспільстві та системі загальної середньої освіти, вагомий особистий внесок у розвиток теорії і методики трудового навчання і технологій, плідну працю у підготовці педагогічних кадрів (Всеукраїнська асоціація наукових і практичних працівників технологічної освіти, 2019 р.) та ін.

Як керівник студентської проблемної групи «Особистісна спрямованість навчання професійно зорієнтованих дисциплін», проф. А. Цина здійснює підготовку студентів до участі у Всеукраїнських студентських олімпіадах зі спеціальності «Трудове навчання та технології», так у 2019 р. студентка факультету технологій та дизайну Оксана Рись стала переможницею II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Трудове навчання та технології» (нагороджено дипломом I ступеня). Результатом участі у 2019 і

2020 рр. студентів факультету технологій та дизайну у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт галузі знань «Технологічна освіта» стало їхнє нагородження дипломами I ступеня за наукові роботи з тем «Формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні» (Оксана Мелешко) та «Методика впровадження елементів театральної педагогіки на уроках трудового навчання» (Ірина Шах).

Тематика наукових досліджень наукової школи Цини А. Ю. є складовою науково-дослідної роботи «Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну», номер державної реєстрації УкрІНТЕІ № 0117U003063, що виконується на кафедрі теорії і методики технологічної освіти у межах робочого часу викладачів. Під керівництвом професора Андрія Цини захищено дві дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, здійснюються п'ять наукових досліджень за освітньо-науковою програмою «Середня освіта (Трудове навчання та технології)» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

У дисертації Наталії Нагорної «Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання» (Нагорна, 2021) обґрунтовано організаційно-методичні умови формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання: формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання розглядається як важливе завдання під час вивчення навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, а основи проєктування і моделювання виступають як важливий засіб його реалізації; методика навчання проєктуванню і моделюванню має особистісно орієнтоване спрямування, де враховуються індивідуальні особливості формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів і здійснюється комплексне її формування під час поетапного здійснення проєктно-технологічної діяльності; визначено критерії, показники та рівні сформованості проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у навчанні проєктуванню і моделюванню; впроваджено наукові ідеї в освітньому процесі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького державного педагогічного університету, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницького національного університету.

У виконаній під керівництвом професора Андрія Цини дисертаційній роботі Олени Рутковської «Методика організації позаурочної роботи учнів з трудового навчання» (Рутковська, 2021) розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику навчання учнів технічному моделюванню в закладах позашкільної освіти, у процесі проєктування якої обрано такі компоненти моделі методики: теоретико-методологічний (загальна мета навчання учнів технічному моделюванню у закладах позашкільної освіти, завдання експериментального дослідження, основні методологічні підходи та принципи, покладені в основу проєктування експериментальної методики), змістово-процесуальний (організаційно-педагогічні умови; етапи реалізації методики – організаційно-визначальний, інтеграційно-технологічний та діяльнісно-рефлексивний; зміст методики через оновлення й модернізацію змісту навчальних програм та освітнього контенту у відповідності до сучасних запитів; методи навчання: інтерактивні, проєктні, моделювання, педагогічного партнерства, гейміфікації, Stem-освіти; форми освітньої взаємодії – інтегровані та нетрадиційні заняття, тематичні заходи, ігри, виставки, конкурси, змагання, презентації, квести), діагностично-оцінювальний (методи діагностики – тестування, анкетування, опитування, спостереження, вирішення проблемних ситуацій, конкурси, презентації; критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної, практичної, творчої, соціальної компетентностей вихованців гуртків).

Загалом підготовлено до захисту дисертацію доктора філософії Анастасії Савченко «Проблеми підготовки майбутніх учителів трудового навчання у науково-педагогічній спадщині В. К. Сидоренка (1951–2013 роки)», в якій виявлено тенденції та закономірності, суперечності та особливості становлення системи підготовки вчителів трудового навчання в Україні, обґрунтовано етапи життєдіяльності видатного вченого, розкрито особливості становлення та розвитку наукової школи В. Сидоренка та її вплив на створення сучасної концепції технологічної освіти, вирішення проблем теорії і методики трудового навчання та креслення, професійної підготовки робітничих кадрів, інженерів та майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

У майбутній дисертаційній роботі Севіндж Іманової «Формування в учнів 5–6 класів пізнавального інтересу до трудового навчання засобами інтеграції змісту технологічної освіти» визначено структуру пізнавального інтересу учнів до трудового навчання (мотиваційно-цільовий, змістово-операційний, контрольний-оцінювальний компоненти), теоретично обґрунтовано модель методики формування пізнавального інтересу учнів 5–6 класів до трудового навчання засобами інтеграції технологічної освіти, набули розвитку положення про зміст, функції та структуру технологій інтеграції трудового навчання, методика формування пізнавальних інтересів учнів, стимулювання їхньої пізнавальної активності обраними засобами.

Як лідер перспективної наукової школи, Цина А. Ю. є автором понад 370 наукових та науково-методичних праць з питань теорії і методики трудового навчання та технологій, зокрема автором підготовлено:

– монографію «Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект» (Цина, 2011), де ним на основі вивчення й узагальнення існуючих структурних концепцій розвитку особистості з позицій їх ефективності для пояснення і прогнозування складників сучасної професійної підготовки майбутніх учителів технологій досліджено психолого-педагогічні проблеми та обґрунтовано педагогічні технології особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології»;

– навчальний посібник «Конструювання столярно-меблевих виробів-опор» (Цина, 2003), розроблений для вчителів трудового навчання та технологій, професійного навчання та кваліфікованих майстрів виробничого навчання; виготовлення меблів в Україні – один з найдавніших видів прикладного мистецтва, будучи предметом творчої діяльності людини, меблі відбивають умови життя людей, які їх створили, рівень розвитку культури, мистецтва і техніки в даний період; метою конструювання визначено створення функціонально та естетично виправданих, технологічних виробів, які виготовляють з сучасних матеріалів, уміння створювати такі вироби – одним з найголовніших завдань фахівців:

– підручник для студентів педагогічних ЗВО «Основи охорони праці» (Цина, 2014), пропонується для майбутніх фахівців, у якому систематизовано досвід викладання навчальної дисципліни «Основи охорони праці» згідно вимог типової навчальної програми; розкрито науково-методичні засади вивчення загальних питань охорони праці з урахуванням професійної орієнтації студентів закладу вищої педагогічної освіти, а також досягнень науково-технічного прогресу; виходячи з мети вивчення дисципліни: надання знань, умінь, здатностей (компетентностей) для здійснення ефективно, професійної діяльності, навчальний матеріал у підручнику скомпонувано так, що він забезпечує оволодіння студентами оптимальними шляхами управління охороною праці на підприємствах, в установах та в організаціях, формування у майбутніх фахівців відповідальності за особисту та колективну безпеку з урахуванням вимог охорони праці у сфері педагогічної діяльності; у переліку рекомендованої літератури наведені джерела загального і фахового характеру, вимоги яких є актуальними для всіх спеціальностей педагогічних працівників; підручник містить необхідний довідковий апарат, а інформацію пов'язано із практичними завданнями з обов'язкового виконання в повному обсязі всіх заходів гарантування безпеки на робочих місцях.

– навчальний посібник «Теорія і методика навчання технологій» (Цина, 2014), де розкрито теоретичні основи й методику навчання технологій (трудового навчання) відповідно до чинної програми з трудового навчання в 5-9 класах та програми з теорії і методики навчання технологій для вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів;

– навчальний посібник «Формування естетичної культури майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект» (Титаренко, Цина, 2014), призначений для освітньої діяльності студентів, що розкриває науково-методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів технологій з урахуванням особистісної орієнтації їхньої професійної підготовки; виходячи з мети вивчення циклу дисциплін декоративно-прикладної творчості з надання знань, умінь, здатностей, (компетентностей) навчальний матеріал посібника спрямовано на оволодіння студентами оптимальними шляхами відродження українських національних традицій, формування у майбутніх фахівців естетичної культури засобами декоративно-прикладної творчості; на основі вивчення й узагальнення існуючих структурних концепцій розвитку особистості з позицій їх ефективності для пояснення і прогнозування складових сучасної професійної підготовки майбутніх учителів технологій розглянуто психолого-педагогічні проблеми та обґрунтовано педагогічні технології особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології».

– підручник «Персоналії в історії національної педагогіки. 20 видатних українських педагогів» (2002, с. 231-254), у якому вперше зроблено спробу розкриття змісту курсу педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти на підґрунті вітчизняного історико-педагогічного досвіду, представленого в творчій спадщині 22 видатних українських педагогів; підручник рекомендовано студентам, викладачам, учителям і учням, які високо цінують національні здобутки і присвячують своє навчання та діяльність сучасному і майбутньому України; А. Циною запропоновано такий матеріал про відому українську педагогиню С. Ф. Русову.

Висновки. Отже, проф. А. Цина є лідером наукової школи, діяльність якої спрямовано на забезпечення багатоаспектної проблематики навчання дітей (трудове навчання, навчання технологій і дизайну, ступенева середня школа, політехнічна освіта, позашкільна освіта з трудового навчання і технологій, реалізація принципу єдності трудового і виробничого навчання тощо) і підготовки майбутніх учителів трудового навчання, технологій та основ дизайну (пошуки нових форм розвитку професійної освіти, формулювання компетентнісних вимог до вчителя трудового навчання і технологій, з'ясування регіональних особливостей підготовки педагогічних працівників, становлення і реформування трудового навчання і технологій як особливого виду соціальної практики тощо). У перспективах цієї школи зростання кількості дослідників, їхнє становлення як докторів філософії та науковців.

ЛІТЕРАТУРА

- Артюшенко, П. П. (2019). *Розвиток науково-педагогічних шкіл з трудового навчання в Україні (кінець 70-х років ХХ ст. – початок ХХІ ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Полтава.
- Бойко, А. М. (Ред.). (2004). *Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів*: підручник. Київ: ВД «Професіонал».
- Гнізділова, О. А. (2016). Наукові школи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. В кн. І. Ф. Прокопенко, С. Т. Золотухіна (Ред.), *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. (Вип. 54, с. 246-257). Харків.
- Коберник, О. М. (Ред.). (2014). *Теорія і методика навчання технологій*: навчальний посібник. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Нагорна, Н. О. (2021). *Формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проектування і моделювання*. (Дис. канд. пед. наук). Полтава. Взято з <http://chrome->

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/disertacziya-nagorna-n.o.pdf
- Рутковська, О. М. (2021). *Методика організації позаурочної роботи учнів з трудового навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Полтава. Взято з <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/disertacziya-rutkovska.pdf>
- Титаренко, В. П., Цина, А. Ю. (2014). *Формування естетичної культури майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект*: навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Цина, А. Ю. (Уклад.). (2003). *Конструювання столярно-меблевих виробів-опор*: навчальний посібник. Полтава: ІОЦ ПДПУ.
- Цина, А. Ю. (2014). *Основи охорони праці*: підручник для студентів педагогічних ВНЗ. Полтава: ПНПУ.
- Цина, А. Ю. (2011). *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект*: монографія. Полтава: ПНПУ.

REFERENCES

- Artiushenko, P. P. (2019). *Rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil z trudovoho navchannia v Ukraini (kinets 70-kh rokiv XX st. – pochatok XXI st.) [Development of scientific and pedagogical schools on labor training in Ukraine (late 70s of the XX century – beginning of the XXI century)]*. (Extended abstract of PhD diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Boiko, A. M. (Ed.). (2004). *Personalii v istorii natsionalnoi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrainskykh pedahohy [Personalities in the history of national pedagogy. 22 outstanding Ukrainian teachers]*: pidruchnyk. Kyiv: VD «Profesional» [in Ukrainian].
- Hnizdilova, O. A. (2016). *Naukovi shkoly Poltavskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni V. H. Korolenka [Scientific schools of Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko]*. In I. F. Prokopenko, S. T. Zolotukhina (Eds.), *Pedahohika ta psykhohihiia [Pedagogy and psychology]*: zb. nauk. pr. (Is. 54, pp. 246-257). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M. (Ed.). (2014). *Teoriia i metodyka navchannia tekhnolohii [Theory and methods of teaching technology]*: navchalnyi posibnyk. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Nahorna, N. O. (2021). *Formuvannia proiektno-tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u protsesi vyvchennia osnov proiektuvannia i modeliuвання [Formation of project-technological competence of future teachers of labor training in the process of studying the basics of design and modeling]*. (PhD diss.). Poltava. Retrieved from <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/disertacziya-nagorna-n.o.pdf> [in Ukrainian].
- Rutkovska, O. M. (2021). *Metodyka orhanizatsii pozaurochnoi roboty uchniv z trudovoho navchannia [Methods of organizing extracurricular activities of students in labor training]*. (PhD diss.). Poltava. Retrieved from <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/disertacziya-rutkovska.pdf> [in Ukrainian].
- Tytarenko, V. P., & Tsyna, A. Yu. (2014). *Formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv tekhnolohii: teoretyko-metodychnyi aspekt [Formation of aesthetic culture of future teachers of technology: theoretical and methodological aspect]*: navchalnyi posibnyk. Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Tsyna, A. Yu. (Comp.). (2003). *Konstruiuvannia stoliarno-meblevykh vyrobiv-opor [Design of joinery and furniture products-supports]*: navchalnyi posibnyk. Poltava: IOTs PDPu [in Ukrainian].

- Tsyna, A. Yu. (2014). *Osnovy okhorony pratsi [Fundamentals of labor protection]: pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh VNZ*. Poltava: PNP [in Ukrainian].
- Tsyna, A. Yu. (2011). *Osobystisno oriientovana profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnologii: teoretyko-metodychnyi aspekt [Personality-oriented professional training of future teachers of technology: theoretical and methodological aspect]: monohrafiia*. Poltava: PNP [in Ukrainian].

**PROFESSOR A. YU. TSYNA'S PERSPECTIVE SCIENTIFIC SCHOOL
«PERSONAL FOCUS OF LABOUR TRAINING AND STUDY
OF PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCIPLINES»**

Olha Tytarenko,

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Technological Education
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article analyzes the process of formation and development of the scientific school of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Tsyna Andrii Yuriiiovych. He is the Head of the Department of Theory and Methods of Technological Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Member of the All-Ukrainian Association of Scientific and Practical Workers of Technological Education and the Union of Designers of Ukraine. The presented scientific school is promising in the issues of training future teachers of labor training and technology to solve professional tasks related to their personally oriented professional training, theory, and methodology of labor training and technology training. This publication also presents a chronology of Professor A. Yu. Tsyna's scientific and pedagogical activities and the list of the scholar's scientific achievements, namely defense of dissertations, certificates for fruitful work, and a significant contribution to the development of theory and methods of labor training and technologies, management of problem groups, and research of winners of the All-Ukrainian competition of student scientific works, etc.

It is noted that N. Nahorna and O. Rutkovska defended dissertations for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences under the guidance of Professor Andrii Tsyna in 2021. Five scientific studies are carried out within the educational-scientific program «Secondary Education (Labor Training and Technologies)» of the third (educational-scientific) level of higher education. Besides Professor A. Yu. Tsyna's monograph and textbooks are briefly described.

It has been concluded that Professor A. Yu. Tsyna's scientific school is aimed at ensuring the multifaceted issues of children's education (labor training, technology, and design training, graduate secondary school, polytechnic education, out-of-school education in labor training and technology, implementation of the principle of the unity of labor and industrial training, etc.) and training of future labor teachers, technologies and the basics of design (search for new forms of development of professional education, formulation of competency requirements for teachers of labor education and technology, clarification of regional features of training of pedagogical workers, formation and reform of labor education and technology as a specific type of social practice, etc.).

Keywords: *scientific school, labor education, Tsyna Andriy Yuriyovich, professionally-oriented disciplines, personal focus.*

Надійшла до редакції 15.07.2021 р.

УДК [378.016:73.2.011.3-051]:001.895(477+4)
DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263614>
ORCID 0000-0002-9353-5666
ORCID 0000-0001-9623-6656

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Ілона Дичківська,

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри дошкільної педагогіки
і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненського державного гуманітарного університету;

Ірина Улюкаєва,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

У статті здійснено порівняльний аналіз підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності у зарубіжних системах освіти. Схарактеризовано інноваційні тенденції вищої педагогічної освіти зарубіжних країн: максимальна наступність, перспективність і спадкоємність освітніх програм різних ступенів, їх взаємна інтеграція, що гарантує продовження освіти. При аналізі систем підготовки майбутніх педагогів у різних країнах виокремлено інноваційний аспект підготовки педагогів дошкільної освіти. Підготовку майбутніх педагогів розглянуто через широке використання інноваційних методів: дискусій, евристичних бесід, відео-презентацій, електронних курсів, тренінгів, «мозкових штурмів», «акваріумів», синектики, дидактичних ігор тощо. Результати аналізу інноваційних технологій, що використовуються у підготовці фахівців дошкільної освіти зарубіжних країн, дозволяють стверджувати про уніфікованість їх основних критеріїв: концептуальність, системність, керованість, ефективність та відтворюваність. Підкреслено, що в аспекті інтеграції в європейський освітній простір підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти за кордоном набуває рис генералізації та універсалізації навчального знання, диверсифікації навчальних програм, інтеграції дисциплінарних курсів, стандартизації та уніфікації змісту освіти, оцінки навчальних досягнень здобувачів вищої освіти тощо. З огляду на ці принципи положення, пропонувано проектувати процеси розвитку педагогічної освіти в Україні, зберігаючи зорганізаційні форми і моделі, що склалися історично, враховуючи при цьому європейські та світові тенденції. Висновки, зроблені щодо тенденцій організації підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти у країнах світу, дозволять орієнтуватися на ті її аспекти, які можна визначити інноваційними для сучасної вітчизняної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, інноваційні тенденції, зарубіжні системи освіти.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, зростаючий взаємозв'язок країн і народів сучасного світу закономірно зумовлюють все більший інтерес до вивчення міжнародного досвіду в різних сферах суспільного життя, в тому числі й у сфері освіти. Аналіз стану та динамічного розвитку зарубіжних освітніх систем дозволяє стверджувати, що сучасний етап являє собою епоху глобального реформування освіти на світовому рівні. В рамках Болонського процесу відбуваються уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, вдосконалення технологій навчання. Разом з тим кожна з націй прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації та змісту освіти інших країн.

У зв'язку з цим по-новому ставиться питання щодо професійної підготовки майбутнього вихователя. Особистість вихователя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство в даний час виявляються найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. На шляху досягнення мети з підготовки фахівців до професійної діяльності чимало зроблено вітчизняними реформаторами вищої школи, зокрема в питаннях визначення її філософських і світоглядних засад (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий та ін.), методології професійної освіти фахівців різних галузей (І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко), загальних дидактичних і технологічних параметрів (А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, В. Семиченко та ін.), педагогічних технологій (О. Пехота, С. Сисоєва та ін.), концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородня, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Луценко, Т. Поніманська та ін.).

Порівняльний аналіз ступеневої освіти за кордоном і в Україні здійснено Л. Пуховською. Форми активного вузівського навчання як передумови становлення творчої особистості майбутніх вихователів і вчителів відображені в дослідженнях І. Дичківської, І. Коновальчука, В. Кузьменко, З. Курлянд, С. Харченка; вивчені в процесі професійної підготовки функціональні можливості педагогічної практики (Л. Артемова, Л. Машкіна та ін.).

Водночас аналіз робіт щодо сучасного стану проблем педагогічної освіти і практики підготовки педагога у зарубіжних країнах таких учених, як Ф. Бачбергер, П. Бродфуд, Ф. Ваніскотт, А. Комбс, Д. Лістон, П. Хьорст, а також документів ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій свідчить про глибокі суперечності між національними системами підготовки педагогів. Внутрішня складність національних систем настільки велика, що навряд чи можливо за допомогою будь-якої таксономії провести чітке розмежування між різними типами навчальних закладів і програмами, що зумовлює потребу більш глибокої систематизації матеріалів у руслі обраної проблеми.

Метою дослідження є порівняльний аналіз розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах та виокремлення інноваційних тенденцій підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і реалізації мети дослідження використано: інтерпретаційно-аналітичний метод – для вивчення зарубіжних і вітчизняних науково-педагогічних джерел та з'ясування стану дослідження проблеми; проблемно-порівняльний метод – для виокремлення спільного й відмінного у підготовці вихователів закладів дошкільної освіти за кордоном і в Україні; пошуковий метод – для систематизації та узагальнення опрацьованих матеріалів, формулювання висновків; прогностичний метод, що дозволив спроєктувати отримані результати у вітчизняну освітню площину; як допоміжний було застосовано метод перекладу автентичної літератури для використання наукового матеріалу з першоджерел.

Виклад основного матеріалу. У науковому дискурсі представлено праці, в яких окреслюються загальні тенденції й особливості систем професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) у зарубіжних країнах. Зокрема, цікавою видається робота Н. Мельник, у якій представлено ґрунтовний аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Висвітлюючи організаційні, змістові, ціннісні особливості систем професійної підготовки педагогів, зокрема дошкільної освіти, автор узагальнює тенденції вищої освіти зарубіжних країн, до яких відносить максимальну наступність, перспективність і спадкоємність освітніх програм різних ступенів, їх взаємну інтеграцію, що гарантує продовження освіти. Основною особливістю організації професійної освіти в зарубіжних країнах науковець визначає реалізацію практико-орієнтованої підготовки, зокрема загальну кількість годин

практичної освіти, що тяжіє до 50%, використання методів проблемно-орієнтованого навчання, орієнтація на роботу у групі (команді), інтеграцію навчальних дисциплін як «спосіб наближення» навчальної ситуації до реальної професійної, наявність досвіду практичної роботи в більшості університетських викладачів (Мельник, 2017).

У дослідженнях німецьких науковців визначається пріоритетність в організації професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти принципів компетентнісної моделі, передусім формування компетенції «учитись вчитися» (PH-Heidelberg. Study). Визначення авторами важливості для майбутнього вихователя ситуаційного досвіду, що представляється як здатність розв'язувати несподівані ситуації, вважаємо дотичним до проблеми інноваційного спрямування студентів, оскільки саме ситуації з порушенням комфорту спричиняють поштовх до знаходження нових засобів діяльності.

Підготовка педагогів у класичних університетах Німеччини здійснюється, зокрема, через широке використання інноваційних методів: словесних (дискусія, евристична бесіда, «мікрофон»); наочних (відео презентація, електронні курси); практичних (тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (поєднання елементів до цілого), метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна пилка», дидактичні ігри (Синенко, 2001). Зауважимо, що поглинання студентів у інноваційну діяльність є ефективним для формування у них звички урізноманітнювати сам процес осягнення нового, таким чином навчаючись, майбутні педагоги спрямовуються на застосування інновацій у майбутній професійній діяльності. Отже, рівень інноваційної спрямованості до професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО (закладів дошкільної освіти), цілком залежить від якісного інноваційного процесу навчальної діяльності, організованого в закладах професійної підготовки. У цьому аспекті слушною вважаємо думку професора Гейдельберзького університету Німеччини Карла Хольца щодо наявності різноманіття форм, методів та засобів організації освітнього процесу як основної умови особистісного розвитку фахівця дошкільної освіти (PH-Heidelberg. Study).

Порівнюючи німецьку систему педагогічної дошкільної освіти із вітчизняною, зауважимо про певне випередження останньої в розумінні інноватики. Зокрема, в німецькій педагогічній освіті вважається інновацією, викликаною поточним реформуванням освітньої системи, формування у педагогів дошкільної сфери знань умінь, навичок мовного розвитку дітей, їхнього математичного, технічного або соціального розвитку, тоді як в українській системі професійної дошкільної освіти зазначений аспект входить до змісту класичної психолого-педагогічної підготовки вихователів ЗДО (Дичківська І., 2017). Водночас виокремлюємо позитивність змісту стажування у німецькій практиці підготовки педагогів дошкільної освіти – відвідування сімей вихованців з метою спостереження за розвитком дітей. Вважаємо, що перенесення цього досвіду можна визначити як інновацію для системи підготовки вихователів ЗДО.

Особливістю системи дошкільної освіти Франції є загальний для всіх дошкільних закладів навчальний план, реалізація якого дозволяє сформувавши у дітей єдину систему цінностей, рівень життєвих компетенцій. На протигагу загального унормування виховної системи дошкільних закладів, майбутніх французьких педагогів з дошкільної освіти готують діяти в умовах її диверсифікації, зокрема урахуовуючи рекомендації Міністерства освіти Франції, що стосуються: поперемінної роботи з різними групами; різноманітності вільних привабливих занять, спрямованих на розвиток у дітей спостережливості, мислення та ініціативи; організації занять з особливих вправ підготовки до школи; обов'язковості пояснень до завдань та оцінки їх виконання (Мельник, 2017). Така державна політика у галузі педагогічної освіти обумовлює орієнтацію навчальних програм підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з новою технікою і технологією, а також на елективні курси, спрямовані підготувати майбутніх вихователів до всебічного розвитку дитини. Організацію професійної педагогічної підготовки відповідно зазначених орієнтирів можна вважати інноваційно спрямованою, оскільки

відбувається постійне збудження майбутніх фахівців з дошкільної освіти на урахування мінливих вимог суспільної компетентності у вихованні дітей.

На формування життєвих компетенцій дітей зорієнтована також система дошкільного виховання Британії. При цьому розвиток дитини розглядається як довільний процес, що не потребує жорсткого оцінювання, а вимагає постійного спостереження та корекції. На основі такого підходу у підготовці педагогів для дошкільної освіти значна увага приділяється реалізації принципів індивідуалізації та диференціації, відмові від тестування, актуалізації уваги педагогів до розвитку усвідомленості, дієвості корисних для життя знань та умінь вихованців (Мельник, 2017).

Основою професійної освіти майбутніх вихователів Швеції є особистісно орієнтоване навчання, що забезпечується через створення рефлексивного середовища в університетах. При цьому зміст шведської системи підготовки фахівців дошкільної освіти обумовлений вимогами системи підготовки педагогічних кадрів країни, що зобов'язує усіх без винятку педагогів бути готовими для діяльності із дітьми з особливими потребами, для чого, крім основної програми, передбачено обов'язкове опанування курсу з оволодіння спеціальними методиками навчання таких дітей (Мельник, 2017).

Найбільш чітко виокремлення інноваційного аспекту підготовки педагогів дошкільної освіти представлено в системі педагогічної освіти Фінляндії, де майбутні вихователі ознайомлюються не лише з теорією догляду за дітьми та їхнього розвитку, але й новітніми дослідженнями у галузі виховання дітей та практикою втілення їх у життя (Fourth Periodical Report of Finland on the Application of the European Charter for Regional or Minority Languages).

Як інновацію організації професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти варто розглядати досвід педагогічного супроводу, що реалізується у педагогічних закладах Франції та Британії. При цьому слід зауважити на певні відмінності у суб'єктності віднесення супроводу до певних категорій фахівців з дошкільної освіти: у Британській системі йдеться про тьюторинг як аспект підготовки студентів (персональне прикріплення викладачів до студентів з метою їхнього навчання самостійно діяти й мислити), французька система підготовки педагогів зорієнтована на супровід та професійний розвиток молодих педагогів (тих, що вже мають фах). Так, згідно результатів дослідження М. Сассілотто-Василенко, у цій країні функціонує система професійного етапу підготовки, що спрямована на вивчення реалій професії педагога (Сассілотто-Василенко, 2007). Отже, педагогічний супровід досвідченого фахівця можна виокремити як позитивну інновацію системи підготовки педагогів з дошкільної освіти, перенесення якого у вітчизняний куррікулум дозволить адаптувати молодих фахівців у професійне середовище.

Збереженням традицій у педагогічній діяльності характеризується бельгійська система підготовки педагогів для роботи з дітьми дошкільного віку. Зокрема, автори програм підготовки вихователів керуються педагогічною теорією О. Декролі, який акцентував увагу на принципі концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів дитини відповідно її потреб. Згідно цього програма підготовки педагогів складається з розділів «Дитина та її потреби», «Дитина та середовище (мінерали, рослини, тварини)», «Дитина та соціальне середовище» (Синенко, 2001). Зазначену ідею можна віднести до ретроінновації, що є актуальною для сучасного суспільства.

Інноваційні підходи до підготовки вихователів дошкільної освіти обумовлюються державною політикою Польщі, що наразі пропагує заснування спрофільованих закладів з реалізацією програмової Підстави дошкільного виховання, що вирізняється збільшенням занять з визначеної галузі (Klim-Klimaszewska, 2000). Так, сучасні профільні ЗДО поділяються на артистичні, вихователі яких мають надавати можливість дітям опанувати різні техніки мистецтва, розвивати мовлення через привчання до публічних виступів; екологічні, акцентом діяльності яких є прилучання дітей до здорового харчування (зокрема тих, хто страждає на алергію або має потребу у певній дієті),

виховання у них компетенцій заощадливого відношення до енергії, води; мовні, що спрямовані на активне вивчення дітьми іноземних мов у середовищі іншомовних дітей, представників національних меншин та інші. Звісно, що підготовка вихователів для діяльності в закладах зазначеного типу відбувається через актуалізацію уваги студентів на інноваційних методах діяльності з дітьми: різних формах ігрової діяльності (послаблюючі, інтеграційні, активізуючі, проблемні ігри, ігри, спрямовані на самооцінку); авторські методики розвитку рухової активності дитини («креативний рух», рухова експресія, ритмічна гімнастика, освітня кінезіологія); методи релаксаційної психотерапевтичної, психоосвітньої казки; навчання письма за авторськими методиками Г. Тумічової та М. Фростіг; навчання читання через застосування аналітично-синтетичного методу (Є. Пшивубська, Ф. Пшивубський), барвисто-звукового методу (О. Метера), фонетично-літеро-барвистого методу (Б. Роцлавський) та ін.

Грунтовні дослідження, здійснені Н. Мельник (Мельник, 2017), М. Олійник (Олійник, 2016), представляють особливості підготовки фахівців дошкільної освіти за кордоном. Серед пріоритетних підходів у фаховій підготовці дошкільних педагогів Н. Мельник виокремлено: гуманістичний, культурологічний, компетентнісний; технологічний, інтегративний, практикозорієнтований, дослідницько-зорієнтований, інформаційно-комунікативний, діалогічний, коуч-підхід, флеш-підхід (Мельник, 2017, с. 31). При цьому базовим є компетентнісний підхід. Зміст професійної підготовки складають програми загального, загальнопедагогічного і професійного циклів (Мельник, 2017, с. 33). На особливу увагу стосовно підготовки дошкільних педагогів до управління якістю освітнього процесу, на нашу думку, заслуговує вивчення таких дисциплін загального циклу – право, іноземні мови; загальнопедагогічного циклу – основи організації освітнього процесу; професійного циклу – дошкільна освіта, методики навчання дошкільників, організація та управління дошкільними навчальними закладами, менеджмент дошкільної освіти.

Особливістю процесу в закладах вищої освіти є інформатизованість навчання, широке застосування інтерактивних технологій навчання та дієва дистанційна освіта, яка реалізується через відеоблоги викладачів, сторінки в соцмережах. Щодо методів організації освітнього процесу, то використовуються в комплексі традиційні й інтерактивні, що уможлиблює здобуття якісної професійної освіти та формування висококваліфікованого, компетентного фахівця. Серед інтерактивних методів, як зазначає Н. Мельник, популярними є: 1) словесні – дискусія, обговорення проблемних питань, евристична бесіда, мікрофон; 2) наочні – відео-презентація, лекція, електронні курси; 3) практичні – тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (ґрунтується на «поєднанні елементів до цілого»), метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна пилка», дидактичні ігри; 4) контрольні (модульний контроль, написання ІНДЗ, тестування); 5) самостійні (мікрОВикладання, кейс-метод, складання портфоліо) (Мельник, 2017).

Визначаємо, що у межах загальної характеристики процесу професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти у різних країнах світу, науковці торкаються питання інноваційних процесів, що стосуються як організації освітнього процесу в ЗВО, так і змісту дошкільного виховання загалом. Так, М. Олійник у межах системно-порівняльного аналізу моделей підготовки фахівців дошкільної освіти визначає інноваційну, яка стосується реалізації авторських педагогічних концепцій («дослідження діяльності», навчання «через практику» (Деллі Фіш [Delli Fish])) (Мельник, 2017). Зауважимо, що визначені науковцем стратегічні моделі системи підготовки студентів, зокрема, провокативна – що базується на стимулюванні мотивації у студентів та розвитку індивідуального потенціалу; накопичувальна – збагачення досвіду через соціальний складник, що набувається завдяки вивченню професійних надбань, можна вважати інновативними для вітчизняної системи освіти. Інтерес представляє забезпечення відповідності організації професійної педагогічної освіти засадничим положенням

організацій, що опікуються проблемами розвитку міжнародної освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародний департамент стандартів) – через ініціювання для майбутніх педагогів індивідуальних освітніх траєкторій та шляхів особистісного розвитку, що є креативним принципом процесів самотворення.

Такими, що можуть бути визнаними інноваційними, представляються заходи у галузі нормативно-правового врегулювання освітньої практики країн Східної Європи, зокрема, розроблення нормативів академічного навантаження викладачів та формування бюджету навчального закладу лише на нормативній основі; участь органів місцевого самоврядування і роботодавців у фінансуванні навчальних закладів та управління ними (Олійник, 2016). Оскільки роль суспільних інституцій у діяльності дошкільних освітніх закладів посилюється, стає актуальним створення можливостей для розвитку у педагогів нових базових умінь, які визначаються суспільно необхідними для підготовки дитини до життя у глобалізованому світі. Такі уміння найбільш ефективно набуваються через систему неперервної освіти. А отже, стає актуальною ідея професійної мобільності, що обумовлюється постійною самозміною та самовдосконаленням власного професійного «Я». В аспекті зазначеного варто зауважити про відхід від статичних концепцій педагогічної освіти в країнах Західної Європи. На думку Ф. Бучбергера, усталеність професійної підготовки, її абсолютизація упродовж професійного життя представлена певним видом філософії, якій автор дав назву «рюкзачної філософії» (Buchberger, F. 1994). Таке уявлення про ставлення особистості до професійного саморозвитку можна вважати за змістом тотожним класичному «навчання на все життя» – абсолютизації базової підготовки педагогів як її достатності для усього професійного життя, а значить шкідливим відповідності професійної компетентності вихователя сучасним викликам суспільства. Отже, традиційні методологічні орієнтири ігнорують проблему професійного росту та розвитку педагога, а спрямованість на інновації дозволяє активізувати процес професійного самовдосконалення.

В аспекті інтеграції в європейський освітній простір підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти Східної Європи набуває рис генералізації та універсалізації навчального знання, диверсифікації навчальних програм, інтеграції дисциплінарних курсів, стандартизації та уніфікації змісту освіти, оцінки навчальних досягнень здобувачів вищої освіти тощо. Однозначністю спрямування державної освітньої політики країн Східної Європи до загальноєвропейського освітнього простору обумовлено збагачення науково-педагогічного дискурсу поняттями «євровчитель» та «підготовка вчителя європейського», що розуміється як педагог, який вміє орієнтуватись у специфіці і звичаях різних народів, володіє знаннями з організації освітнього процесу в сусідніх країнах, є учасником діалогу з проблем світових освітніх реформ. Основними професійними завданнями євровчителя, на думку М. Олійник, є укладання програми виховання дітей дошкільного віку регіону з урахуванням інновацій, що представлені в навчальних програмах вищих закладів інших країн, пошук можливостей та створення умов для обміну досвідом педагогів та студентів, їхніх закордонних стажувань, здійснення порівняльного аналізу ефективних методів підготовки, а також форм та методів педагогічної діяльності (Олійник, 2016). Суголосним із позицією М. Олійник є визначення принципового положення функціонування європейської освіти С. Синенко, яка зауважує на вихованні європейця – «громадянина світу» (Синенко, 2001). Підтримуючи науковців у наданні значущості інноваційному аспектові підготовки педагогів дошкільної освіти, зауважимо, що перепорою залучення українських фахівців до освітнього інноваційного простору може стати недостатній рівень володіння іноземною мовою, оскільки цей чинник знижує вірогідність вільної професійної комунікації фахівців.

Аналіз систем педагогічної освіти, зокрема в галузі підготовки фахівців дошкільної освіти Румунії та Польщі, дозволив визначити суттєві відмінності у їх змісті, пов'язані із орієнтацією на традиції та соціальні чинники. Однак, не зважаючи на важливість різнопланового національного фактору, моделі підготовки вихователів дошкільної освіти

визначаються уніфікованістю їх організаційних підходів, одним із яких є інноваційний. На думку М. Олійник, проблема організаторів дошкільної освіти полягає в осмисленні сутності управління інноваційними процесами, створенні умов, що забезпечують безперервне вдосконалення та кар'єрне зростання педагогічних працівників (Олійник, 2016). Саме тому для розвитку інноваційних процесів актуальними стають механізми педагогічного проєктування, атестація рівня кваліфікації, стандартизація якості діяльності дошкільних закладів, а також набуття офіційного статусу інноваційного освітнього закладу.

Згідно аналізу методичного забезпечення програм підготовки майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів у країнах Східної Європи, активно використовуються інноваційні методи педагогічної взаємодії: відеозапис занять (Республіка Польща), симуляції, провокативної діяльності, стимулювання (Румунія), портфоліо, кейс-метод; технології контекстного навчання, ситуації соціально-психологічної взаємодії. У свою чергу, аналіз інноваційних технологій, що використовуються у підготовці фахівців дошкільної освіти країн Східної Європи, дозволяє стверджувати про уніфікованість їх основних критеріїв: концептуальність, системність, керованість, ефективність та відтворюваність. При цьому критерій керованості розуміємо як діагностичне цілепокладання, проєктування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання способів впливу із метою досягнення результату.

Інноваційний зміст закладено західноєвропейськими науковцями в поняттєвий апарат дослідження якості дошкільної освіти. Так, у визначенні професійної компетентності відображено компоненти знань, практики та цінностей. При цьому поняття «практика» вживається замість «навичка», оскільки воно окреслює творчий підхід, тоді як навичка – рефлексивний. Значення цінностей (замість умінь) дозволяє розмежувати індивідуалізовані цілі дошкільної освіти (спрямовані на розвиток окремої дитини) та педагогічну майстерність організації цього процесу (Vandenbroeck, Coussee, Bradt, 2010).

Висновки. Узагальнення аналізу інноваційних тенденцій підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності у зарубіжних системах освіти дозволило акцентувати увагу на певних положеннях:

- наближенні змісту навчальних дисциплін до реальних професійних ситуацій, урахування державної політики громадянського виховання особистості;
- спрямуванні майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування у дітей єдиної системи цінностей, рівня життєвих компетенцій;
- орієнтації навчальних програм підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з новими технологіями, а також на елективні курси, що сприяють підготовці до всебічного розвитку дитини;
- організації педагогічного супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів з метою їхньої адаптації до професійного середовища;
- підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах диверсифікації програм дошкільного виховання (через профільні заклади);
- спрямованості системи неперервної педагогічної освіти на формування професійної мобільності вихователів дошкільних закладів в умовах глобального професійного середовища.

Отже, врахування тенденцій організації підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти у країнах світу дозволяє орієнтуватись на ті її аспекти, які можна визначити інноваційними для сучасної вітчизняної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

Наукове обґрунтування, прогнозування й відпрацювання основних моделей і напрямів інтеграції України в освітній простір Європи вимагає осмислення й освоєння фундаментальних методологічних напрацювань у сфері європейської педагогічної освіти. Прогностичні напрями імплементації педагогічних ідей і досвіду зарубіжних країн у

систему підготовки сучасних фахівців дошкільної освіти України можуть ґрунтуватися на двох тенденціях: уніфікації (створення уніфікованих систем педагогічної освіти, виокремлення циклу обов'язкових дисциплін і запровадження нових дисциплін у навчальні плани) та диверсифікації (розвиток різних напрямів отримання вищої педагогічної освіти як у контексті обов'язкової професійної підготовки, так і в системі післядипломної освіти). На основі системно-порівняльного аналізу зарубіжних систем підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти уявляється можливим моделювання концептуальних траєкторій модернізації вищої педагогічної освіти України, об'єднаних фундаментальними принципами побудови єдиного європейського освітнього простору, які реалізуватимуться через стандартизацію освітніх програм, генералізацію та універсалізацію знань, академічну мобільність та оволодіння інструментальними методами набуття особистісних і професійних компетентностей, використання дистанційних та інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій тощо. Потрібні спеціальні компаративні дослідження, проведені за чіткими критеріями та методиками, які можуть наблизити нас до наукового обґрунтування конкретних рекомендацій із питань організації, змісту і технології інноваційної підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Дичківська, І. М. (2017). Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. Рівне: О. Зень.
- Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології. (3-ге вид.). Київ: Академвидав.
- Мельник, Н. І. (2017). Теоретичні і методичні засади підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Умань.
- Олійник, М. І. (2016). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Тернопіль.
- Сассілотто-Василенко, М. (2007). Проблеми професійного розвитку молодих учителів: досвід Франції і Канади. В кн. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 61-64.
- Синенко, С. (2001). Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи. В кн. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 4, с. 78-79. Київ: Логос.
- Buchberger, F. (1994). Teacher Education in Europe diversity verses uniformity. Maurice Galton, Bob Moon (eds.) *Handbook of Teacher Training in Europe*, 14-50. London: David Fulton Publishers
- Fourth Periodical Report of Finland on the Application of the European Charter for Regional or Minority Languages. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/PeriodicalReports/FinlandPR4_en.pdf
- Klim-Klimaszewska, A. (2000). Innowacje pedagogiczne [Pedagogical innovations]. *Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne*, nr 2, Wydawnictwo AP.
- Pearce J., Robinson R. B. Jr. (1994). *Cases in Strategic Management*. Burr Ridge, Illinois. Boston, Massachusetts, Sidney, Australia.
- PH-Heidelberg. Study: Studying at Heidelberg University of Education. Retrieved from <http://www.phheidelberg.de/en/study-with-us.html>.
- Vandenbroeck M., Coussee F., Bradt L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*. 58 (2), 139-153.

REFERENCES

- Buchberger, F. (1994). *Teacher Education in Europe diversity verses uniformity*. Maurice Galton, Bob Moon (eds.) *Handbook of Teacher Training in Europe*, 14-50. London: David Fulton Publishers.

- Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. (3 nd ed.). Kyiv: Akademvydav. [In Ukrainian].
- Dychkivska, I. M. (2017). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti* [Preparing future preschool teachers for innovative pedagogical activity]. Rivne: O. Zen. [In Ukrainian].
- Fourth Periodical Report of Finland on the Application of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/PeriodicalReports/FinlandPR4_en.pdf.
- Klim-Klimaszewska, A. (2000). *Innowacje pedagogiczne* [Pedagogical innovations]. Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne, nr 2, Wydawnictwo AP. [In Poland].
- Melnyk, N. I. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy* [Theoretical and methodical bases of preschool teachers' training in the countries of Western Europe] (Extended abstract of PhD dissertation). Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman. [In Ukrainian].
- Oliynyk, M. I. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity v krayinakh Skhidnoyi Yevropy* [Theoretical and methodical bases of future preschool specialist training in countries of Eastern Europe]. (Extended abstract of PhD dissertation), Ternopil. [In Ukrainian].
- Pearce, J. (1994). *Cases in Strategic Management*. Pearce J., Robinson R. B. Jr. Burr Ridge, Illinois. Boston, Massachusetts, Sidney, Australia.
- PH-Heidelberg. Study: Studying at Heidelberg University of Education. Retrieved from <http://www.phheidelberg.de/en/study-with-us.html>.
- Sassilotto-Vasylenko, M. (2007) *Problemy profesiynoho rozvytku molodykh uchyteliv: dosvid Frantsiyi i Kanady* [Problems of young teacher specialist development: French and Canadian experience]. Postgraduate education in Ukraine [Pislyadyplomna osvita v Ukrayini], 2, 61-64. [In Ukrainian].
- Syenko, S. (2001) *Problemy pislyadyplomnoyi osvity vchyteliv u krayinakh Zakhidnoyi Yevropy* [Teachers postgraduate education problems in the countries of Western Europe]. In *Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyi, perspektyvy* Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives (Vol. 4, pp. 78-79). Kyiv: Lohos. [In Ukrainian].
- Vandenbroeck, M. (2010). The social and political construction of early childhood education. M. Vandenbroeck, F. Coussee, L. Bradt. *British Journal of Educational Studies*, 58 (2), 139-153.

INNOVATIVE TRENDS IN THE PROFESSIONAL FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALIST TRAINING: DOMESTIC AND EUROPEAN EXPERIENCE

Iлона Дичківська,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology and Special Education named after Professor T. I. Ponimanska, Rivne State University of Humanities;

Ірина Уліукаєва,

Ph. D. in Education, Professor, Head of the Department of Preschool Education, Berdiansk State Pedagogical University

The article provides a comparative analysis of preschool educator training for professional activity in foreign education systems. It characterizes higher pedagogical education and innovative tendencies in foreign countries. An innovative aspect of preschool teacher training is singled out in the course the analysis of preschool educator training

systems abroad: maximum continuity, perspective, and continuity of educational programs of various degrees, their mutual integration, which guarantees the continuation of education. The future pedagogue training is viewed through wide use of such innovative methods as discussions, heuristic conversation, «aquarium,» the method of synectics, didactic games, etc. The results of the analysis of innovative methods used abroad during the preschool specialist training demonstrate the uniformity of its key criteria, namely conceptuality, consistency, manageability, effectiveness, and reproducibility. The research emphasizes that in the aspect of integration into the European educational system abroad, future preschool specialist training acquires the features of knowledge generalization and universalization, curriculum diversification, disciplines courses integration, standardization and unification of education content, and appraisal of students' educational achievements, etc. Considering these principal statements, the process of Ukrainian pedagogical educational development can be projected saving organizational forms and models that were shaped historically, taking into account European and world tendencies. Conclusions regarding organization tendencies of future preschool teacher training in the world countries allow focus on those aspects that can be determined as innovative ones for the modern domestic system of preschool teacher training.

Keywords: *professional training, future preschool teachers, preschool education institution, innovative trends, foreign education systems.*

Надійшла до редакції 03.08.2021 р.

УДК 75.071(477.53)

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263616>

ORCID: 0000-0003-0366-9386

ORCID: 0000-0002-2397-0902

РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРІВ ЖИВОПИСУ ПОЛТАВЩИНИ

Лариса Гриценко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Тетяна Саєнко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито актуальність та необхідність вивчення регіонального аспекту художньо-педагогічної діяльності майстрів живопису Полтавщини. З'ясовано сутність понять «художньо-педагогічна діяльність», «регіональний аспект художньо-педагогічної діяльності», «майстер живопису». У контексті обраної теми розглянуто творчий шлях та доробок відомих полтавських майстрів живопису ХХ ст. й сьогодення Валерія Мозока, Павла Волика, Володимира Бернаського, Володимира Мазура, Павла Горобця, Миколи Підгорного, Марини Рожнятовської, Дениса Городничого, Юрія Журки, Олександра Тарасенка, Віктора Бабенка; надано уваги формам педагогічної діяльності майстрів живопису. При цьому визначено, що не всі майстри обрали викладацький шлях, а такі як Марина Рожнятовська та Микола Підгорний не мають офіційного досвіду викладання, проте проводять значну кількість майстер-класів, ділячись своїми знаннями та вміннями з власного практичного досвіду.

На підставі результатів дослідження художньо-педагогічної діяльності майстрів живопису Полтавщини доведено доцільність вивчення й популяризації їхньої творчості майбутніми фахівцями у закладах вищої освіти, зокрема, в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, де творчий доробок майстрів живопису Полтавщини інтегровано в дисципліни: на факультеті технологій та дизайну – «Малюнок і основи композиції» зі спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) і «Малюнок та живопис» спеціальності 015.10 Професійна освіта (Дизайн); на психолого-педагогічному факультеті – «Академічний живопис», «Живопис» для спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Проведено висновок стосовно того, що викладений у статті матеріал підтверджує значущість регіонального аспекту художньої діяльності майстрів живопису Полтавщини, яка має широкі можливості для розвитку та втілення в життя нових творчих задумів, особливо в освітньому середовищі професійної підготовки. Вагомою при цьому визначено інтеграцію творчого доробку майстрів живопису Полтавщини у зміст дисциплін художнього спрямування в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Ключові слова: Полтавщина, художньо-педагогічна діяльність, живопис, майстер живопису, регіональний аспект.

Постановка проблеми. За сучасний період розвитку освіти в Україні змінилася спрямованість професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Зокрема, зростає попит на вчителів із систематичними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, міцним художнім підґрунтям, якісною педагогічною освітою та естетичною культурою. Інновації сучасної освіти і навчання базуються на технологіях та методах навчання, які забезпечують активну участь у навчальному процесі, що дозволяє значно підвищити ефективність засвоєння здобувачами вищої освіти знань і вмінь з фахових дисциплін,

стимулювати їхній інтерес до творчого пошуку, допомогти з отриманням майбутнього професійного досвіду як учителів і викладачів. Вивчення творчості майстрів живопису Полтавщини є важливим чинником уніфікації професійних знань здобувачів із мистецьких дисциплін та набуття практичних навичок викладання, що забезпечує всебічну підготовку майбутніх учителів до власної художньо-педагогічної діяльності.

Специфіка діяльності вчителя мистецьких дисциплін зумовлена цілісністю педагогічних і художніх елементів, що створює найкращі умови для виховання ентузіазму в навчальній діяльності та творчості учнів, забезпечує хорошу емоційну атмосферу занять, дає можливість повноцінно задіяти особистісні якості вчителя в навчальному процесі. Процес трансформування цінностей учителем значно покращує сприйняття та оволодіння учнями певними предметними знаннями, коли характер художньо-викладацької діяльності педагога відображений у виявах художніх цінностей, спрямованих на збагачення духовного світу педагога та учнів. Варто зазначити, що за законами сучасної мистецької системи творчість і викладацька діяльність учителя спрямовані на розвиток і саморозвиток його та його учнів.

Вивчення та ціннісний аналіз діяльності майстрів живопису Полтавщини в процесі професійної підготовки майбутніх учителів стають надзвичайно важливими, адже в мистецтві містяться величезні можливості для розвитку творчого потенціалу особистості, що важливо для сучасного світогляду та фахової майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Тому дослідження регіональних аспектів творчості майстрів живопису Полтавщини є актуальним і має зайняти чільне місце в навчальних програмах із художніх дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теоретико-методологічних джерелах і наукових публікаціях окреслено аспекти професійного становлення особистості майбутнього вчителя (В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Гузій, І. Демченко, Г. Захарчук, І. Зязюн, І. Лернер та ін.), основи компетентнісного підходу до підготовки фахівців (І. Зимня, А. Маркова, С. Пальчевський, В. Стрельников та ін.), теорії та практики сучасної педагогіки мистецтва (О. Кайдановська, С. Коновець, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Отич, О. Полатайко, О. Рудницька, С. Ружицький, О. Соколова, Г. Сотська, О. Смірнова, М. Стась, В. Федоришин, О. Шевнюк, О. Щолокова, І. Янковська та інші). Проблеми розвитку естетичної культури і творчого потенціалу здобувачів вищої освіти відображені у працях Є. Адакіного, Є. Антоновича, Т. Близнюк, В. Григоренко, Н. Дігтяр, В. Лихвар, І. Мужикової, М. Пічкур, М. Станкевича, Р. Чугай та ін.

Питання професійного становлення викладачів мистецьких дисциплін, застосування мистецтва в педагогічній діяльності, вдосконалення фахової підготовки дістали досить широке висвітлення в психолого-педагогічних дослідженнях (І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова); увійшли до змісту інтегрованих курсів, зокрема, художньої культури (Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Пономарьова, О. Просіна). Водночас, на наш погляд, потребують більш систематизованого дослідження регіональні аспекти художньо-педагогічної діяльності майстрів живопису Полтавщини, що й стало **метою цієї статті**.

Виклад основного матеріалу. Професійна майстерність майбутніх учителів потребує всебічної художньої підготовки, практичних образотворчих навичок, глибоких знань з педагогіки, психології, мистецтвознавства, наявності високого рівня загальної культури та творчості у власній фаховій діяльності. Аналіз філософської, наукової, методичної та мистецтвознавчої літератури свідчить, що вітчизняній педагогіці бракує чіткого визначення поняття «регіональність художньо-виховної діяльності». З огляду на це вважаємо за необхідне дослідити сутність і зміст таких понять, як «мистецько-педагогічна діяльність», «регіональність художньо-педагогічної діяльності», «майстри живопису».

На початку зазначимо, що традиційно в науковій літературі викладацьку діяльність визначають як особливе визнання фундаментальної сили людини. Очевидно, що провідна ідея цієї концепції обмежується одним етапом розвитку особистості – накопиченням

досвіду діяльності та взаємин. Проте зрозуміло, що саме досвід, отриманий у вільній, самостійній, творчій діяльності, у процесі саморозвитку вчителя, є його основною характеристикою, тому цю діяльність можна розуміти як творчу роботу, метою якої є забезпечення умов для особистісного розвитку учнів та самих педагогів, творення їх зрілими суб'єктами навчально-виховного процесу. Таким чином, учитель повертається до своєї справжньої (автентичної) педагогічної діяльності, що спонукає його змінити своє становлення від учителя-предметника до творчого вчителя (Виговська, 1997, с. 6).

Навчальну діяльність неможливо розглядати поза поняттям комунікації. Ситуацію спілкування тлумачать як складний багатшаровий, багатогранний процес, як взаємодію індивідів, їхній взаємовплив, співпереживання і взаєморозуміння. Це створює сприятливі умови для позитивної навчальної мотивації здобувачів вищої освіти та креативності навчальної діяльності, забезпечує хорошу емоційну атмосферу підготовки, готовності майбутнього вчителя до керівництва психосоціальними процесами в дитячих колективах, а головне – дозволяє більшій частині відповідати вчителів вимогам до якостей, закладених у фаховому стандарті спеціальності. Характеристиками художньої діяльності є процес створення художньої цінності та процес сприйняття й засвоєння. Важливо відзначити, що сутність мистецтва розрахована на майбутній діалог з реципієнтом, тому сприйняття та розуміння людських культурних явищ інтерпретують як художнє спілкування.

Далі окреслимо поняття «регіональні аспекти художньо-педагогічної діяльності».

По-перше, зазначимо, що питання поширення національної культури в період становлення Української держави є дуже актуальним. Підростаюче покоління громадян України має розвиватися в дусі поваги й любові до власної культури, знати народні традиції, усвідомлювати їх характер, місце та роль у загальносвітовій культурі. Місія поширення мистецьких традицій лежить насамперед на вчителях, тому вивчення майбутніми педагогами творчості майстрів живопису Полтавщини має стати обов'язковим предметом їхньої професійної підготовки.

По-друге, в роботі з дітьми дуже важливим є звернення до близьких і зрозумілих для них традиційних культурних явищ, безпосереднє спілкування з якими в повсякденному житті сприяє позитивному емоційному сприйняттю та розумінню ідейності й художньої структури майбутніх дитячих творів. Використання регіональних методів у навчальній діяльності для вивчення українських образотворчих традицій є ефективним засобом виховання впливу на особистості дітей, тому на часі постає завдання, глибоко розкрити регіональні аспекти живопису Полтавщини та впровадити їх у сучасну педагогічну освіту.

Слово «живопис» означає «писати життя» і «писати по-живому», причому, об'єктивну реальність вирішує колір, невіддільний від живопису. Картини створюються за допомогою пігментів (олія, вода, віск, клей тощо), нанесених на полотно, гіпс, папір, керамічні поверхні» (Соцька, 2016, с. 42). Таким чином, майстри живопису є фахівцями у всіх видах образотворчого мистецтва, створюючи витвори мистецтва, наносячи пігменти на тверді, гнучкі або ткані поверхні для передачі візуальних образів. Український словник так визначає термін «маляр» – це «людина, яка малює; художник» (Український словник, 1971, с. 526).

Історія полтавського живопису дуже багата; Полтавщина подарувала світові Володимира Боровиковського, Марію Башкирцеву, Миколу Ярошенка, Леоніда Позена, Івана Дреячка, Івана Ван Кавалерідзе, Катерину Білокур. Багато митців, таких як Іван Зайцев, Василь Волков, Григорій та Іван Мясоедови, Афанасій Сластіон, Василь і Федір Кричевські здавна жили й творили на Полтавщині, здобули світове визнання; вони – майстри живопису, малюнка, абстракції, представлені в різних художніх напрямках. Розглянемо творчі шляхи та художньо-педагогічну діяльність окремих із художників сучасності.

Павло Горобець (15/28.01.1905–25.10.1974) – український пейзажист, член Товариства червоних українських художників, член Спілки художників СРСР. Народився в Полтаві. Його творче обличчя формувалося в колі досвідчених живописців, таких як Г. Цисс, С. Розенбаум, І. Орлов та ін., ще в 1920–1930-х роках. Великий вплив на нього

мав відомий український художник М. Бурачек, із яким П. Горобець працював у Межигір'ї (під Києвом) у 1934 році. З 1926 року П. Горобець – постійний учасник усіх обласних художніх виставок. Працював у редакціях видань «Гімназія» та «Зірка» (1925–1927 рр.), газети «Більшовик Полтави» (1927–1936 рр.). Його твори (переважно пейзажі) засновані на соціалістичному реалізмі. З 1946 року до кінця життя працював у Полтавському художньому музеї, спочатку науковим співробітником, а з 1964 року – директором. Серед численних картин – лірична сцена Полтавського району міста Вольски. Твори цього художника зберігаються в музеях Полтави, Києва, Харкова, Львова, Миргорода, Миколаєва, Москви, Тбілісі. Пейзажі майстра вирізняються тонким ліризмом, щирістю та любов'ю до природи Полтавщини. Результатом його роботи стали персональні виставки в Києві (1973) та Полтаві (1975). Народний художник Н. Глушенко назвав П. Горобця «майстром мініатюрних пейзажів» (Павло Матвійович Горобець, <https://www.nshu.pl.ua/pavlo-matviyovych-horobets.html>).

Микола Підгорний (нар. 16 березня 1944 р.) – український живописець, член Національної спілки художників, Заслужений художник України. Закінчив Дніпропетровське художнє училище. Художній результат – це переважно портрети, поєднання абстракції та ню. Крім того, Микола Підгорний присвятив Козацькій добі частину колекції Полтавського історичного музею (Микола Підгорний, <https://kultura-poltava.gov.ua/novyny/mikola-pidgornij-zhivopis-grafika/>).

Марина Рожнятовська народилася 30 січня 1973 року в Полтавській області. Закінчила Харківську академію мистецтв, навчалася у В. Чурсіна, В. Старікова, А. Безрука та у Полтавському державному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Член Національної спілки художників України. Активна учасниця міських, обласних, зарубіжних художніх виставок та заходів на природі. Вражають своєю чуттєвістю квіти, намальовані Мариною Юрївною. Художниця часто використовують умовні образні форми, але вони впізнавані та мають сильний емоційний вплив. Крім того, Марина Рожнятовська є професійним художником і викладачем, проводить майстер-класи та пленери з живопису, бере участь у всеукраїнських та міжнародних виставках і конкурсах, провела персональну виставку (Марина Рожнятовська, http://pnpu.edu.ua/news/nevidome_pro_vidomih-marina-rozhnyatovska-unikalna-majstrinya-yaka-v-kartinah-vidkriva%D1%94-dushu.htm).

Денис Городничий народився в Полтаві у 1984 році. Закінчив Полтавський державний технічний університет імені Ю. Кондратюка. Член Спілки молодих художників України. Його роботи є Німеччині, Україні, Росії, Болгарії та Великобританії. Провідний сюжет твору Дениса Городничого – український пейзаж. Художникові найбільше вдаються різні стани природи та їхні емоції, для нього творчість – це постійні пошуки й експерименти, спроба створити щось нове та унікальне.

Лаконічні, прості й суворі пейзажі художника захоплюють глядача своєю величчю, простором, повнотою повітря та світла. Денис Городничий малює краєвид України, де небо виділяється своїм різноманітним, своєрідним настроєм, що задає тон усій композиції. На перший погляд пейзажні картини майстра здаються нерухомими, а насправді вони відтворюють процес «життя» в природі – сонце заходить чи сходить, гілки гойдаються, хмари плывуть, а простір покриває туман. Важливу роль відіграють колір і світло, м'яке письмо, стриманість і стислість художньої мови. Плавна текстура паперу й тонкі переходи тонів і кольорів доповнюються м'якими виразними мазками, вносячи необхідні акценти в загальну гармонію і рівновагу полотна. Автор по-особливому передає простір, коли іноді здається, що горизонт губиться десь у безмежній повітряній відстані. Картини Дениса Городничого – це емоційні пейзажі, філософські образи української природи. Майстер викладав у Полтавському художньому училищі (Молодий полтавський художник Денис Городничий, <https://canvas-ua.livejournal.com/67829.html>).

Олександр Тарасенко народився в 1960 році у селі Борисівка Запорізької області. У 1980 році закінчив Харківську державну академію мистецтв, мав кваліфікацію вчителя малювання; пізніше – Харківську художньо-промислову академію, де в 1985 році здобув

професію художника-графіка. З 1985 року працював асистентом кафедри архітектурного проектування Полтавського інженерно-будівельного університету імені Юрія Кондратюка, а з 1988 року – старшим викладачем. З 1994 року Олександр Тарасенко – асистент кафедри архітектурного середовища та образотворчого дизайну Полтавського державного технічного університету імені Юрія Кондратюка, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, із 2015 року – доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Для багатьох він був наставником і творчим батьком, мудрим і розумним, порядним і безкорисливим. О. Тарасенко допоміг розвиватися сотням молодих художників. Талановитий художник і педагог нагороджений нагрудним знаком «Відзнака України за освіту», грамотами Міністерства освіти України, Полтавської обласної ради та Полтавської міської ради. Олександр Тарасенко не стояв осторонь інших суспільно-художніх процесів. Полтавці знають його як громадського діяча «Просвіти», члена постійної міської архітектурно-мистецької комісії Департаменту будівництва Полтавської міської ради, а також члена обласного комітету з питань історико-культурної справи (Олександр Тарасенко, 2006, <https://poltava.to/project/7291/>).

Без захоплення живописом неможливо уявити траєкторію життя Олександра Тарасенка; із 2006 року він є членом Національної спілки художників України, автором живописних та графічних робіт; серед найвідоміших – картини «Азовські степи» (2008); «Полтава. Успенський собор» (2008); Зимовий корпусний сад (2009); «Останній лід» (2008); «Річка Обочна» (2015), «Сонце заходить» (2015). Олександр Тарасенко очолював журі Міжнародного молодіжного керамічного фестивалю в с. Опішне (2016–2019), також десятки відомих конкурсів («Світ навколо нас», «Герої нашого часу очима дітей» та ін.).

У перші години боротьби народу за незалежність у війні проти російських загарбників Олександр Тарасенко записався снайпером до команди територіальної оборони, отримав осколкові поранення та лікувався у Полтавському військовому госпіталі, але, не зважаючи на зусилля лікарів, захисника врятувати не вдалося.

Художник *Віктор Бабенко* народився 1957 року в Полтаві. Початкову освіту художника здобув у Полтавській дитячій художній школі (1968–1972), після чого продовжив навчання в Харківській художньо-промисловій академії, яку закінчив у 1986 році. З 1986 по 1994 рік працював графічним дизайнером і дизайнером у рекламних і художніх студіях. З 1994 року викладає в Полтавському державному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка на кафедрі образотворчого мистецтва (Полтавський художник Бабенко Віктор Савельович, <https://socrealizm.com.ua/gallery/artist/babenko-vs-1957>).

Полтавський художник *Валерій Мозок* народився 9 червня 1940 року в місті Полтаві; в дитинстві брав участь у гуртку образотворчого мистецтва Палацу піонерів у Полтаві (з 1952 р.); навчався в художній майстерні та малював у Полтавському Будинку народної творчості у (1957–1959 рр.); на кафедрі живопису Державної академії мистецтв (1959–1967). Працював над портретами, натюрмортами, пейзажами тощо. Трудова діяльність: на Полтавському художньо-виробничому комбінаті (з 1967); асистент кафедри архітектури Полтавського інженерно-будівельного інституту (1969–1973); голова ради Полтавської обласної організації Спілки художників України (з 1993 р.), очолював організацію (до 1995 р.); викладач факультету образотворчого мистецтва Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (з 1994 р.). Заслужений артист України (1994). Брав участь у республіканських, всесоюзних, зарубіжних та міжнародних виставках; твори знаходяться в музеях та приватних колекціях України, Австрії, Болгарії, Греції, Грузії, Німеччини, Ізраїлю, Італії, Росії, Канади, Сингапуру, США. Помер 28 грудня 2008 року (Полтавський художник Мозок Валерій Леонтійович, 1971, с. 526).

Павло Волик народився в Котельві в 1941 році. Член Національної спілки художників України, лауреат Всеукраїнської премії імені Івана Одинок, доцент. У 1971 році закінчив з відзнакою Львівську державну академію прикладного та декоративного мистецтва (нині Львівська академія мистецтв).

Роботи П. Волика належать до ландшафтного та декоративно-прикладного мистецтва. З 1970 року бере активну участь у міських, обласних, всесоюзних, всеукраїнських та зарубіжних виставках. Нагороджений медаллю «Трудова відвага». Твори знаходяться в музеях Полтавської області, України, Німеччини та приватних колекціях Великобританії, Греції, Грузії, Індії, Канади, США, Росії, України, Франції, Ямайки. Викладав малювання молоді в Полтавському державному технічному університеті імені Ю. Кондратюка (Павло Волик, 2007).

На наш погляд, художньо-творча діяльність названих вище та інших майстрів живопису Полтавщини містить у собі великий мистецько-педагогічний потенціал і доцільна для вивчення майбутніми фахівцями. На підставі аналізу освітньо-професійних програм дисциплін «Малюнок і основи композиції» 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) та «Малюнок та живопис» спеціальності 015.00 Професійна освіта (Дизайн); на психолого-педагогічному факультеті «Академічний живопис», «Живопис» спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво) Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, зазначимо, що зміст означених дисциплін має невичерпний потенціал для розвитку творчих здібностей студентів, спрямований на підвищення рівня художньо-естетичної культури, опанування образотворчою грамотністю.

Навчальна дисципліна «Малюнок і основи композиції» розкриває перед студентами принципи побудови реалістичного зображення кольором на площині, формує «проективне мислення» (Піддубна, 2012, с. 72). Вважаємо, що в ході вивчення діяльності майстрів живопису Полтавщини в рамках мистецьких дисциплін розвиток творчих здібностей може відбуватися на основі: організованого та систематичного навчання, аналізу та обговорення творів мистецтва, використання індивідуалізованих та додаткових тематичних і творчих завдань, що розвивають уяву та фантазію.

Варто підкреслити, що процес навчання живопису проходить згідно з основними завданнями курсів, а саме: розвиток колірної зору та світло-просторового сприйняття; формування уявлень про способи живописного зображення; виникнення здатності до уявного моделювання світло-кольорового простору, до гармонізації кольоровідношень і створення колориту, до колірної компоновки; вироблення практичних умінь і навичок методично обґрунтованого поетапного живописного зображення різної складності; формування професійних вмінь і навичок для виявлення, логічного обґрунтування і пояснення характерних переваг і недоліків виконання навчальних робіт.

Загалом різноманітні види українського живопису: фрески, народний розпис, розпис по склу є яскравими зразками українського мистецького надбання. Поглиблене вивчення майбутніми вчителями технік українського живопису удосконалює вміння виконувати творчі роботи, знайомить учнів з прийомами роботи з різними матеріалами, розвиває творчу особистість, яка інтерпретує народні традиції в сучасних творах. Впровадження результатів регіонального мистецтва у навчальний процес є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти, тому вивчення живопису на Полтавщині у професійній підготовці майбутніх учителів є актуальним питанням вищої школи сьогодні (Кириченко, 2006, с. 18).

При вивченні творчості майстрів живопису Полтавщини поділяємо митців на дві умовні групи: перша – педагоги, науковці, методисти; друга – фрілансери. До першої групи відносимо майстрів і досвідом викладання у навчальних закладах та з досвідом наукової діяльності (П. Горобець, Д. Городничий, О. Тарасенко, В. Бабенко, В. Мозок, П. Волик). До другої групи віднесені нами, наприклад, М. Підгорний, М. Рожнятовська, які не працюють безпосередньо в навчальних або наукових закладах, але проводять авторські майстер-класи, пленери, індивідуальне навчання молодих художників тощо.

Вивчення майбутніми учителями творів майстрів живопису Полтавщини у процесі фахової підготовки набуває винятково важливого значення, адже у творчості майстрів сконцентровані величезні можливості розвитку творчого потенціалу особистості, що має значення для сучасного світосприймання й світогляду майбутнього фахівця, тому

розпочинають вивчати регіональний аспект живопису з аналізу творів саме майстрів Полтавщини. З техніками живопису майбутні вчителі знайомляться у процесі аналізу творів живопису та використовують ці знання при виконанні власних композицій у тій чи іншій техніці.

Висновки. Отже, метою вивчення здобувачем вищої мистецько-педагогічної освіти фахових дисциплін є не тільки набуття теоретичних знань, художньо-практичних умінь та навичок, а формування таких якостей майбутнього вчителя, які зумовлять його творчу професійну діяльність. Важливо так спланувати систему навчальних і творчих завдань, щоб досягти високого рівня вмотивованості навчальної діяльності, забезпечити активність та самостійність у навчанні та творчості. Тому викладений у статті матеріал підтверджує, що регіональний аспект художньої діяльності майстрів живопису Полтавщини має широкі можливості для розвитку та втілення в життя нових творчих задумів, зокрема, в педагогічному тандемі із закладами вищої освіти. Вагомою при цьому є інтеграція творчого доробку майстрів живопису Полтавщини у зміст дисциплін художнього спрямування в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

ЛІТЕРАТУРА

- Виговська, О. І. (1997). *Творча педагогічна діяльність* (Ч. 2). Київ: НПУ.
- Кириченко, А. М. (2006). *Український народний декоративний розпис*. Київ: Знання-Прес.
- Микола Підгорний. *Живопис, графіка*. (2019). Взято з <https://kultura-poltava.gov.ua/novyny/mikola-pidgornij-zhivopis-grafika/>.
- Молодий полтавський художник Денис Городничий. (2021). Взято з <https://canvas-ua.livejournal.com/67829.html>.
- Невідоме про відомих: Марина Рожнятовська – унікальна майстриня, яка в картинах відкриває душу. (2022). Взято з http://pnpu.edu.ua/news/nevidome_pro_vidomih-marina-rozhnyatovska-unikalna-majstrinya-yaka-v-kartinah-vidkriva%D1%94-dushu.html.
- Павло Волик: Альбом. (2007). Полтава: АСМІ.
- Павло Матвійович Горобець. (2019). Взято з <https://www.nshu.pl.ua/pavlo-matviyovych-horobets.html>.
- Пам'ятаємо: Олександр Тарасенко – полтавський художник і викладач, герой російсько-української війни. (2022). *Полтавщина: інтернет-видання*. Взято з <https://poltava.to/project/7291/>.
- Піддубна, О. М. (2013). Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1, 70-73.
- Полтавський художник Бабенко Віктор Савельєвич. (2021). Взято з <https://socrealizm.com.ua/gallery/artist/babenko-vs-1957>.
- Полтавський художник Мозок Валерій Леонтієвич. (2021). Взято з <https://socrealizm.com.ua/gallery/artist/mozok-vl-1940>.
- Сотська, Г., & Шмельова, Т. (2016). *Словник мистецьких термінів*. Херсон: Видавництво «Стар».

REFERENCES

- Kyrychenko, A. M. (2006). *Ukrainskyi narodnyi dekoratyvnyi rozpys [Ukrainian folk decorative painting]*. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].
- Molodyi poltavskiy khudozhnyk Denys Horodnychiy [Young Poltava artist Denys Horodnychy]. (2021). Retrieved from <https://canvas-ua.livejournal.com/67829.html> [in Ukrainian].
- Mykola Pidhornyi. *Zhyvopys, hrafika [Mykola Pidgorny. Painting, graphics]*. (2019). Retrieved from <https://kultura-poltava.gov.ua/novyny/mikola-pidgornij-zhivopis-grafika/> [in Ukrainian].

- Nevidome pro vidomykh: Maryna Rozhniatovska – unikalna maistrynia, yaka v kartynakh vidkryvaie dushu [Unknown about the famous: Marina Rozhnyatovska is a unique artist who reveals her soul in her paintings].* (2022). Retrieved from http://pnpu.edu.ua/news/nevidome_pro_vidomih-marina-rozhnyatovska-unikalna-majstrinya-yaka-v-kartinah-vidkriva%D1%94-dushu.html [in Ukrainian].
- Pam'iataiemo: Oleksandr Tarasenko – poltavskyi khudozhnyk i vykladach, heroi rosiisko-ukrainskoi viiny [We remember: Oleksandr Tarasenko is a Poltava artist and teacher, a hero of the Russian-Ukrainian war]. (2022). *Poltavshchyna: internet-vydannia [Poltava region: online publication]*. Retrieved from <https://poltava.to/project/7291/> [in Ukrainian].
- Pavlo Matviiovych Horobets [Pavlo Matviyovych Horobets].* (2019). Retrieved from <https://www.nshu.pl.ua/pavlo-matviyovych-horobets.html> [in Ukrainian].
- Pavlo Volyk: Albom [Pavlo Volyk: Album].* (2007). Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Piddubna, O. M. (2013). Formuvannia tvorchoi aktyvnosti maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi zaniat zhyvopysom [Formation of creative activity of future teachers of fine arts in the process of painting]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 1, 70-73 [in Ukrainian].
- Poltavskyi khudozhnyk Babenko Viktor Savelievych [Poltava artist Babenko Victor Savelyevich].* (2021). Retrieved from <https://socrealizm.com.ua/gallery/artist/babenko-vs-1957> [in Ukrainian].
- Poltavskyi khudozhnyk Mozok Valerii Leontiovych [Poltava artist Mozok Valery Leontiyovych].* (2021). Retrieved from <https://socrealizm.com.ua/gallery/artist/mozok-vl-1940> [in Ukrainian].
- Sotska, H., & Shmelova, T. (2016). *Slovyk mystetskykh terminiv [Dictionary of artistic terms]*. Kherson: Vydavnytstvo «Star» [in Ukrainian].
- Vyhovska, O. I. (1997). *Tvorcha pedahohichna diialnist [Creative pedagogical activity]* (Vol. 2). Kyiv: NPU [in Ukrainian].

REGIONAL ASPECT OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF MASTERS OF PAINTING IN POLTAVA REGION

Larysa Grytsenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory
and Methods of Technological Education of Poltava V. G. Korolenk
National Pedagogical University;

Tatiana Saienko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals the relevance and necessity of studying the regional aspect and artistic and pedagogical activities of masters of painting in Poltava region. The essence of the categories «artistic and pedagogical activity,» «regional aspect of the artistic and pedagogical activity,» and «a master of painting» is clarified. In the context of the chosen topic, the creative path and works of famous masters of painting of the 20th century and today Valerii Mozok, Pavlo Volyk, Volodymyr Bernaskyi, Volodymyr Mazur, Pavlo Horobets, Mykola Pidhornyi, Maryna Rozhniatovska, Denys Horodnychyi, Yurii Zhurka, Oleksandr Tarasenko, Viktor Babenko are considered. Attention is also paid to the forms of pedagogical activity of masters of painting. It was determined that not all masters chose the teaching path. Thus, Maryna Rozhniatovska and Mykola Pidhornyi have no official teaching experience but have conducted a significant number of master classes, sharing their knowledge and skills from their own practical experience.

On the basis of the results of the research on the artistic and pedagogical activity of masters of painting in Poltava region, the expediency of studying and popularization of their creativity by future specialists in institutions of higher education is proved. In particular, at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, where the creative work of masters of painting in Poltava region is integrated into the disciplines, i. e., at the Faculty of Technology and Design «Drawing and Basics of composition» in specialty 014.10 Secondary education (Labor training and technology) and «Drawing and Painting» specialty 015.00 Professional education (Design); at the Faculty of Psychology and Pedagogy «Academic Painting,» «Painting» specialty 014.12 Secondary education (Fine Arts).

It is concluded that the material presented by the authors of the article confirms the importance of the regional aspect of artistic activity of masters of painting in Poltava region, which has ample opportunities for the development and implementation of new creative ideas, in particular in the educational environment. The integration of the creative work of masters of painting in Poltava region in the content of artistic disciplines at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University is crucial.

Keywords: *Poltava region, artistic and pedagogical activity, painting, master of painting, regional aspect.*

Надійшла до редакції 20.08.2021 р.

УДК 738(477):377

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263617>

ORCID 0000-0003-4844-7488

ОСВІТНЬО ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГОНЧАРСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ ТА ШКІЛ УКРАЇНИ

Назар Майстрок,

аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті на історичному матеріалі розглянуто актуальне питання дослідження освітньо-професійного потенціалу гончарських осередків і шкіл України в руслі проблеми підготовки фахівців декоративно-ужиткового мистецтва в освітніх закладах нашої країни у 80-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. На підставі вивчення комплексу різнопланових джерел з'ясовано, що традиційні гончарські осередки сформувалися в регіонах Київщини, Харківщини, Полтавщини, Чернігівщини, Поділля, Херсонщини, Волині, Галичини, Гуцульщини, Закарпаття; кожен із цих осередків мав неповторні ознаки прийомів технології, декорування, оздоблення, назви та форми виробів. Водночас давня провідною освітньо-професійною тенденцією становлення і розвитку народного гончарства України була підготовка майстрів декоративно-ужиткового мистецтва безпосередньо відомими гончарами; пізніше, в кінці ХІХ – на рубежі ХХ ст., виникли школи-майстерні, художньо-промислові школи, профтехшколи, школи-артілі, майстерні народної творчості, художні училища тощо, у яких було акумульовано багатий досвід підготовки високоякісних кадрів кераміків (Полтавська гончарна школа-майстерня, Миргородський керамічний технікум, Опішнянська профтехшкола – Опішнянський завод «Художній керамік», Межегірська керамічна школа-майстерня – технологічний інститут кераміки і скла, Київська центральна експериментальна майстерня народної творчості при Державному музеї українського мистецтва, Київський художньо-промисловий технікум). З'ясовано, що у 80-х роках ХХ ст. підготовку фахівців декоративно-ужиткового мистецтва розпочали училища культури.

Ключові слова: професійна підготовка, освітньо-професійний потенціал, гончарський осередок, декоративно-ужиткове мистецтво, керамічні регіони України.

Актуальність обраної проблеми. Гончарство – один із найстаріших і найрозповсюдженіших видів декоративно-прикладного мистецтва і художньої творчості; воно є своєрідним літописом не тільки матеріальної, але й духовної культури людства. Основні засади розвитку народної кераміки та гончарства України кристалізовано у ХІХ ст., коли сформувалося бачення основних регіонів гончарства: Київщини, Харківщини, Полтавщини, Чернігівщини, Східного Поділля, Західного Поділля, Херсонщини, Волині, Галичини, Гуцульщини. Ці регіони мали власні неповторні ознаки прийомів технології, декорування, оздоблення, назви та форми виробів. Специфіка кожного регіону була зумовлена особливостями місцевої сировини та традиціями, майстерністю творців, здатних не лише виготовити виріб, а й передати знання своїм учням.

Гончарне виробництво в сучасній Україні існує та користується великим попитом, проте, як і в ситуації з фарфором та фаянсом, на заміну класичним зразкам прийшли вироби з менш якісного матеріалу. Великій кількості продукції, що привозиться з Китаю, зазвичай притаманна низька якість. Точки виготовлення гончарної продукції – це переважно дрібні приватні підприємства, що знаходяться в гончарних центрах України. Спостережено, що доволі часто художники-керамісти самі починають виготовляти гончарну продукцію та збувати, створюючи таким чином власний бренд. На жаль дрібні вітчизняні підприємства, через малу кількість виробів, не можуть задовольнити потреби

всіх споживачів уступаючи імпортом виробникам. Відродження гончарного виробництва дасть змогу відновити стародавні традиції народу, адже добре відомо, що художники сьогодення часто звертаються до народних автентичних мотивів, використовуючи їх у своїх сучасних творах.

Аналіз джерел і публікацій. У ході дослідження проаналізовано праці українських учених (О. Голубець, Ю. Лашук, Р. Мотиль, О. Новицька, О. Школьна та ін.); з'ясовано, що глибинні історичні аспекти проблеми досліджували: Р. Мотиль (українська димлена кераміка XIX – поч. XXI ст., роботи професійних митців, що представляли цей вид декоративно-ужиткового мистецтва); О. Новицька (українське народне мистецтво 1920–1980-х рр.); О. Клименко (розвиток українського гончарства у XX ст.; історія декоративного мистецтва України); О. Школьна (історія виробництва фарфору-фаянсу України з середини XVII ст. до наших днів; формування стилістики українського фарфоро-фаянсового посуду наприкінці XVIII – на початку XIX ст.; типологія форм фарфорово-фаянсових виробів тощо). Матеріали з питань підготовки фахівців декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема, гончарного та порцелянового виробництв, віднайдено в Державному архіві Полтавської області, музеї та архіві Миргородського художньо-промислового коледжу імені М. В. Гоголя; досить широко представлені вони є в електронному ресурсі цього навчального закладу. Водночас висновок про зростаючий у суспільстві попит на відродження й використання товарів порцелянового виробництва зумовив дослідницький інтерес до історичних аспектів проблеми, тому **метою статті** обрано пошук кращих вітчизняних надбань підготовки майбутніх фахівців декоративно-ужиткового мистецтва в мистецьких центрах і навчальних закладах України у різні часові періоди.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження обраного питання в руслі проблеми підготовки фахівців декоративно-ужиткового мистецтва в Україні важливо знати, що наприкінці XIX ст. на її теренах діяло понад 650 осередків гончарного виробництва. Народна кераміка та гончарство мали загальнонаціональні домінуючі риси, художні прийоми яких сягають античності: підкреслення декором форми виробу, зосередження головного акценту на центральному елементі композиції, площинне трактування фігуративних мотивів, схожі графічні мотиви (Клименко, 2006, с. 112); у кольоровому сенсі домінувала жовто-зелена та коричнева гама на світлому тлі, в орнаментиці – спіральні елементи та стилізовані рослинні мотиви. На думку дослідників, це споріднює українську кераміку з середньовічною візантійською традицією, а через неї – з античною. Головною ж ознакою української народної кераміки є її рукотворність, що зумовлювало унікальність кожного керамічного твору.

Українські гончарі виготовляли переважно утилітарні вироби; асортимент таких речей був різноманітний: горщики та посудини для приготування їжі, глечики та ємності для молока, кухлі, дзбанки, корчаги, баклаги, куманці та барильця для рідини, пасківники та поставці для випікання пасок, макітри для розтирання маку, миски, банки, горнята, вазони тощо (Лашук, 1994, с. 34); окремі осередки виробили кахлі, димарі, зооморфні посудини; майже скрізь ліпили іграшки, свищики у вигляді пташок, тваринок, баринь, вершників, тощо. Загальною ознакою української керамічної традиції став значний мистецько-педагогічний потенціал, коли кожен майстер навчав своїх учнів, передаючи їм власні знання й досвід.

Умовно за спільними ознаками творів територію України поділяють на великі керамічні регіони: Наддніпрянщина, Лівобережжя, Поділля, Прикарпаття, Закарпаття (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>).

Наддніпрянщина – територія колишньої Київської губернії (сучасні Київська, Черкаська, Чернігівська, частково – Кіровоградська, області). Кераміку, оздоблену підполивним розписом, робили гончарі в селах Дибинці, Сунки, Гнилець, Здорівка, Голоківка, Цвітна, містах Канів та Обухів, (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>).

У селі Дибинці Канівського повіту Київської губернії вироби розписували двома способами – на червоному та білому тлі; прикрашали посуд зображенням людей, птахів, риб, звірів, листків, бруньок, фантастичних квітів (Мотиль, 2011, с. 47). Вироби потребували художнього розпису й тривалого образотворчого навчання, адже орнаменти виконували плавними, заокругленими лініями, палітра була багатою та насиченою завдяки сусідству яскравих контрастних кольорів. Витонченістю лінії, граційністю малюнка вирізняються роботи Каленика Масюка, який у 1908 р. створив гончарську артіль. Традиції осередку продовжилися у творчості видатних майстрів і вителів: Михайла Тарасенка, Василя Масюка, Герасима Гарнаги, Арийона Старцевого (Мотиль, 2011, с. 47).

Один із найстаріших осередків гончарства Наддніпрянщини – село Сунки Черкаського повіту Київської губернії. Витончена композиція рослинної орнаментики, насиченість кольорової гами, віртуозність виконання – характерні ознаки цих робіт. Більшість сунківських виробів прикрашені зображеннями птахів: їх малювали в профіль з піднятим пишним хвостом і смужкою намиста на шії. Віртуозністю виконання та динамічністю малюнка вражають сюжетні композиції сунківських кахлів: їх замальовували не тільки рослинним орнаментом, але й зображенням військових, музик, птахів, двоголових орлів, жанрових сцен. Твори позначені високою культурою виконання, чітким малюнком, урівноваженістю композиції (Новицька, 2003, с. 10).

Кераміку Лівобережжя представлено цікавими зооморфними та антропоморфними посудинами: пuzаті тонкостінні чайники у вигляді чоловічих постатей, масивні скульптури у вигляді левів, баранів. Найвизначніший із гончарних осередків Лівобережжя – село Опішне Зінківського повіту Полтавської губернії (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>). Опішненська кераміка вирізняється самобутньою декоративною системою підполивного розпису кольоровими глинами. Основою орнаментальних мотивів є варіації природних форм – квітів, листків, бруньок, грон винограду, зображень риб. Особливої принадності малюнкам надавали фляндрування та насичена тепла колористика творів. Для підтримання потужних освітне-професійних традицій регіону полтавське земство відкрило гончарну школу-майстерню, яка проіснувала чотири роки; на зламі століть з'явилися небачені для традиційної кераміки форми творів і декоративні модернові елементи. Виразниками інноваційного напрямку з елементами модерну були талановиті майстри Федір Чирвенко, Іван Гладиревський, Василь Поросний (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>).

Миргородський художньо-промисловий коледж імені М. В. Гоголя (сучасна назва) було відкрито 1 листопада 1896 року; заклад має тривалу історію та займає вагомe місце серед закладів України з підготовки керамістів. Школа ставила за мету підготовку фахівців гончарного виробництва, а також учителів графічних мистецтв. Це була перша в Україні школа, де готували майбутніх керамістів, майстрів художнього оздоблення виробів та вчителів малювання (<http://mhpk.edu.poltava.ua/college/istoriya/>). Чітко висвітлено етапи існування закладу в працях Л. Овчаренко, Т. Зінченко, інших науковців.

Великої популярності в народній кераміці набула іграшка, має вагомe місце між фігурним посудом і декоративною чи настільною скульптурою. Іграшки ліпили у всіх гончарних осередках; займалися переважно жінки та діти. Асортимент іграшок великий: коники, баранці, цапки, бички, рибки, півники, чаечки, зозулі, олені, барині, чорти, леви тощо. Імена майстрів керамічної іграшки добре знані в Україні та поза її межами: Омелян Железняк, Олександра Селюченко, Микола Піщенко, Іван Тарасович Гончар, Федір Олексієнко, Степан Кацимон, Яків Падалка, Паулина Цвілик, Олександра Пиріжок, Анастасія Білик-Пошивайло (Новицька, 2003, с. 10).

На початку 1920-х рр. в Опішному діяла навчальна майстерня (з 1926 р. – профтехшкола), у 1929 р. було створено артіль, з 1960 р. її реорганізовано в завод «Художній керамік», роботу якого досліджувала в своїх працях Т. Зіненко (Зіненко, 1999).

Поширеним стає виготовлення фігурного зооморфного посуду, над яким працювали Іван Білик, Володимир Никитченко, Василь Омеляненко, Григорій Киричок, Михайло Китиш. Традиційні народні іграшки створювали майстрині Олександра Селюченко та Анастасія Білик-Пошивайло (Пошивайло, 2000; Романець, 1985, с. 75).

Північне Лівобережжя (сучасні Чернігівська та частково Сумська області) славилася самобутніми гончарними осередками: в містах – Ічні, Городні, Ніжині, Коропі, Козельці, Новгород-Сіверському; у селах – Ічні, Городні, Березні, Любечі, Ріпках, Седневі. У XVII–XVIII ст. в регіоні було поширеним по виготовлення кахлів (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>). Кахлі – одна з найяскравіших сторінок не тільки чернігівського, а й узагалі національного гончарства. Плaskі лицьові частини кахлів були особливо зручними для розпису, мали бокові стінки, за допомогою яких монтувалися на печі. Піч – незамінна частина кожної української хати, а кахлі виконували не лише декоративну (облицьована керамікою піч перетворювалася на витвір мистецтва), але й практично-корисну роль – довго затримували тепло. Славні виготовленням кахлів косівські майстри, але нині залишилося небагато майстрів, що їх виготовляють. Один з них – Володимир Тулаїнов, який разом із ще двома майстрами займається виготовленням кахлів. Майстер розповідає, що виробляти звичайні коричневі та мальовані гуцульські кахлі почав із товаришами у 2001 році; виготовлення кахлів – це досить тривалий і затратний процес, один комплект можна робити близько чотирьох місяців. Окрім кахлів, вони виробляють також облицьовальну плитку (<https://gk-press.if.ua/malovani-kahli-znykayut-yak-promysel/>). Майстер сам навчає своїх учнів традиційним народним прийомам декоративно-ужиткового мистецтва.

Особливе явище народного гончарства, що вражає різноманітними технологічними прийомами та орнаментальними стилями – кераміка Поділля (сучасні Вінницька, Хмельницька, частково Тернопільська області). Основні осередки: села Киблич, Бубнівка, Жерденівка, Смотрич, Крищенці, Жорнище, Адамівка, місто Бар. Найвідомішим осередком вважають село Бубнівку Гайсинського повіту Подільської губернії (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>); його особливістю було використання в орнаменті лотосоподібних мотивів, грон винограду, сосонок, пишних квітів, косиць, віялоподібних мотивів. З XIX ст. відомі династії бубнівських гончарів – родини Гончарів, Герасименків, нащадки яких працювали і в XX ст. На Західному Поділлі широкої слави набули вироби гончарів села Смотрич Кам'янецького повіту Подільської губернії (Клименко, 2009, с. 130). Центром виробництва неполив'яної кераміки на Поділлі було село Адамівка Летичівського повіту Подільської губернії. Вироби вохристокоричневого кольору декорували опискою: глиною сіро-фіолетового кольору наносили смуги геометричного орнаменту. Першим цю техніку використав Яків Бацуца, продовжила традицію його дочка Олександра Пиріжок.

Цінною за художніми традиціями є кераміка Прикарпаття. Гончарне виробництво розвинулося тут наприкінці XVIII ст. у чотирьох осередках: Кутах, Коломиї, Пістині, Косові. Роль головного осередку відіграло спочатку село Пістинь, однак на початку XIX ст. на перший план виходить м. Косів. Основою декоративної системи гуцульської кераміки став ритований розпис: виріб повністю вкривали тонким шаром білої глини, на підсушеному тлі писаком гравіювали контур орнаменту, заповнювали його площини коричневим ангобом та перший раз випалювали (Клименко, 2009, с. 135). Після цього виріб розмальовували керамічними фарбами жовтого та зеленого кольорів, вкривали поливою і вдруге випалювали. Прикарпатській кераміці властивий своєрідний орнаментальний стиль та кольорова гама: на білому святковому тлі майстри уклали геометричні чи рослинні орнаменти переважно зеленою, жовтою та коричневою фарбами, які нагадували головні кольори карпатських гір. Визначними майстрами розпису був Михайло Баранюк з Москалівки – приліска Косова.

Розвиток косівської кераміки та гончарства третьої чверті XIX ст. позначений творчістю Олекси Бахметюка, орнаментальні композиції якого набули високого

мистецького рівня. Серед декоративних елементів характерною стала так звана бахметівська квітка: її серединою є еліпс, заповнений «ільчастим письмом» і оточений «капанкою». Традиції косівської кераміки продовжили майстри другої половини ХХ ст. Паулина Цвілик, Вікторія Волощук, Надія Вербівська (Клименко, Сержант, Істоміна, 2009).

Гончарство Закарпаття славилося низкою осередків: село Вільхівка, міста, міста Хуст, Виноградів, Ужгород. Тут робили невеликі видовжені горщики з широкою шийкою і посудини зі стародавньою назвою – корчаги (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>). Закарпаття – єдина в Україні область, де для розпису окрім різьки використовували ще й пензлик. Твори народного мистецтва переважно анонімні. Лише зрідка майстер на денці в тісті гравіював своє ім'я, прізвище, місце виготовлення або дату. Традиція підписувати твори з'явилася у ХХ ст. під впливом професійного мистецтва.

Видатним освітньо-професійним явищем в Україні поч. ХХ ст. стало те, що у 1920 р. було створено Межигірську керамічну школу-майстерню (з 1923 р. – технікум на правах вищого навчального закладу, а з 1928 р. – Межигірський технологічний інститут кераміки і скла), директором якого протягом 1923–1930-х років був Василь Седляр; помічниками й соратниками його стали колеги з майстерні Михайла Бойчука – Оксана Павленко, Павло Іванченко, Іван Падалка. Бойчукісти виховували ціле покоління художників, технологів-керамістів, діяльність яких залишила вагомий слід в історії українського мистецтва (Клименко, 2009, с. 137). У 1934 р. на території Києво-Печерської лаври було засновано Київські центральні експериментальній майстерні народної творчості при Київському державному музеї українського мистецтва (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>). Народні майстри з усіх регіонів, фахівці, з різних видів мистецтва навчалися, спілкувалися, створювали експонати для виставок у Києві, Москві, Ленінграді. Робота школи стала базою для заснування у 1938 р. Київського республіканського художньо-промислового училища (з 1962 р. – Київський художньо-промисловий технікум). У майстернях творили брати Яків та Яким Герасименки, Іван Тарасович Гончар; Марія Примаченко та Параска Власенко декорували керамічні вироби так само оригінально, як і виконували свої живописні твори.

Освітньо-професійний досвід об'єднання зусиль народних і професійних майстрів, започаткований у практиці Межигірського технікуму та продовжений у лаврській майстерні, був творчо осмислений і збагачений у лабораторії архітектурно-художньої кераміки (з 1963 р. – при Київському зональному науковому дослідному інституті експериментального проєктування) під керівництвом талановитого художника-технолога Ніни Федорової (Бекетова, 2013, <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>). Співдружність художників, архітекторів, технологів, народних майстрів, які працювали в маленькому одноповерховому будиночку на території Національного заповідника «Софія Київська», вписала яскраву сторінку в історію українського мистецтва. Майстерня стала генератором ідей та визначальним осередком архітектурної кераміки; тут було створено широку гаму кольорових полив – чорну, червону, відтінки бірюзово-сріблястої, сріблясто-перламутрової, відроджено стародавнє мистецтво розпису блискучими поливами, відпрацьовані морозостійкі та збірчасті поливи. Середина ХХ ст. представлена роботами талановитих керамістів Олександри Грядунової, Зінаїди Охримович, Людмили Кияниціної. Народного художника України Дмитра Головка у 1970 році було обрано членом міжнародної академії кераміки в Женеві.

Своєрідним сучасним продовженням освітньо-професійної лінії українського гончарства стало створення у липні 2006 року Громадською організацією «Київське регіональне об'єднання творців родових помість» у рамках проєкту відродження давніх народних промислів Школи гончарного мистецтва «Реальний світ» у Києві, та засновниками викладачами якої є брати Іван та Данило Решти, Заслужені майстри України. Головною метою школи визначено відродження старовинних технологій

традиційного українського гончарства для підготовки професійних майстрів. Рамки діяльності школи включають в себе навчання гончарству та просвітницьку діяльність щодо пропагування традиційного українського мистецтва, поширення культури застосування гончарних виробів не тільки як декоративних, а й як ужиткових. Школою видано перший в Україні підручник-самовчитель з гончарства, що дозволяє опанувати це ремесло (Підручник-самовчитель по гончарству – «Гончарство. Підручник життя», 2016).

Висновки. Професійне декоративно-ужиткове мистецтво України кінця ХХ – початку ХХІ ст. – це величезний пласт національної культури, який формується у межах загальноєвропейського художнього процесу сучасних авангардних тенденції, коли головним завданням стало не стільки прикрашання побуту, а скільки стан душі людини, її переживання. Митці створюють переважно абстрактно-асоціативні образи шляхом розкриття виразності матеріалу, його фактури, пластичності, поєднуючи два мистецькі джерела – живопис і скульптуру. Нині основні центри українського гончарства – Опішня, Хомутець, Бубнівка, Дибинці, Ічня, Косів, Гавареччина також відповідають цим тенденціям, але на жаль, потребують відродження освітньо-професійних традицій підготовки кваліфікованих майстрів.

Оскільки гончарні вироби у ХХІ сторіччі цінуються як автентичні народні твори, колекціонуються як сувеніри або витвори мистецтва, то, розглядаючи історичні аспекти та технології підготовки фахівців декоративно-ужиткового мистецтва на прикладах гончарного виробництва, наголошуємо на більш глибокому відродженні й оновленні існуючих зараз програм підготовки фахівців у закладах, які спеціалізуються на підготовці майстрів із виготовлення народної кераміки та гончарних виробів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бекетова, І. (2021). *Кераміка*. Взято з <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM>.
- ВСП «Миргородський фаховий коледж імені Миколи Гоголя національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». *Історія закладу*. (2021). Взято з <http://mhpk.edu.poltava.ua/college/istoriya/>.
- Галицький кореспондент. (2017). *Мальовані кахлі зникають як промисел*. Взято з <https://gk-press.if.ua/malovani-kaqli-znykayut-yak-promysel/>
- Зіненко, Т. М. (1999). Проблеми та перспективи мистецької кераміки України на межі тисячоліть. В О. Пошивайло (Ред.), *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник. За роки 1996–1999* (Кн. 4, с. 159-166). Опішне: Українське Народознавство.
- Клименко, О. (2021). Розвиток українського гончарства у ХХ ст. *Український сувенір*. Взято з http://www.ukrsov.kiev.ua/en/library/-/asset_publisher/Bkg0/content.
- Клименко, О., Сержант, Л., & Істоміна, Г. (2009). Гончарство. В Г. Скрипник (Ред.), *Історія декоративного мистецтва України* (Т. 3, с. 109-164). Київ: ІМФЕ.
- Лашук, Ю. (1995). *Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник. За рік 1994*. Опішне: Українське Народознавство.
- Мотиль, Р. (2011). *Українська димлена кераміка ХІХ – початку ХХІ ст.* Львів: Інститут народознавства НАН України.
- Мотиль-Шеремета, Р. (1997). Професійні митці та гаварецька димлена кераміка. В М. Селівачов (Ред.), *Регрес і регенерація в народному мистецтві: Колективне дослідження за матеріалами Третіх Гончарівських читань* (с. 204-207). Київ: Музей Івана Гончара.
- Новицька, О. Р. (2003). *Українське народне мистецтво 1920–1980-х рр.: інтерпретація, оцінка, спростування*. (Автореф. дис. канд. наук). Львів.
- Пошивайло, І. (2000). *Феноменологія гончарства: Семіотико-етнологічні аспекти*. Опішне: Українське народознавство.
- Решта, І., & Решта, Д. (2016). *Гончарство. Підручник життя*. Житомир: Полісся.

Романець, Т. А. (1985). Художні особливості неполив'яного посуду у виробках майстрів Адамівки. В *Художні промисли: теорія і практика* (с. 71-91). Київ: Наукова думка.

REFERENCES

- Beketova, I. (2021). *Keramika [Ceramics]*. Retrieved from <https://www.mundm.kiev.ua/COLLECTN/CERAMICS.HTM> [in Ukrainian].
- VSP «Myrhorodskiyi fakhovyi koledzh imeni Mykoly Hoholia natsionalnoho universytetu «Poltavska politekhnikha imeni Yurii Kondratiuka». *Istoriia zakladu [VSP «Myrhorod Vocational College named after Mykola Gogol National University «Poltava Polytechnic named after Yury Kondratyuk». History of the institution]*. (2021). Retrieved from <https://gk-press.if.ua/malovani-kahli-znykayut-yak-promysel/> [in Ukrainian].
- Halytskyi korespondent. (2017). *Malovani kakhli znykaiut yak promysel [Painted tiles disappear like a catch]*. Retrieved from <http://mhpku.edu.poltava.ua/college/istoriya/> [in Ukrainian].
- Zinenko, T. M. (1999). Problemy ta perspektyvy mystetskoï keramiky Ukrainy na mezhi tysiacholit [Problems and prospects of artistic ceramics of Ukraine on the verge of millennia]. In O. Poshyvailo (Ed.), *Ukrainske honcharstvo: Natsionalnyi kulturolohichnyi shchorichnyk. Za roky 1996–1999 [Ukrainian Pottery: National Cultural Yearbook. For the years 1996–1999]* (Vol. 4, pp. 159-166). Opishne: Ukrainske Narodoznavstvo [in Ukrainian].
- Klymenko, O. (2021). Rozvytok ukrainskoho honcharstva u XX st. [Development of Ukrainian pottery in the 20th century]. *Ukrainskyi souvenir [Ukrainian souvenir]*. Retrieved from http://www.ukrsov.kiev.ua/en/library/-/asset_publisher/Bkg0/content [in Ukrainian].
- Klymenko, O., Serzhant, L., & Istomina, H. (2009). Honcharstvo [Pottery]. In H. Skrypnyk (Ed.), *Istoriia dekoratyvnoho mystetstva Ukrainy [History of decorative art of Ukraine]* (Vol. 3, pp 109-164). Kyiv: IMFE [in Ukrainian].
- Lashchuk, Yu. (1995). *Ukrainske honcharstvo: Natsionalnyi kulturolohichnyi shchorichnyk. Za rik 1994 [Ukrainian Pottery: National Cultural Yearbook. For the year 1994]*. Opishne: Ukrainske Narodoznavstvo [in Ukrainian].
- Motyl, R. (2011). *Ukrainska dymlena keramika XIX – pochatku XXI st. [Ukrainian smoked ceramics of the 19th – early 21st centuries]*. Lviv: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Motyl-Sheremeta, R. (1997). Profesiini myttsi ta havaretska dymlena keramika [Professional artists and Havara smoked ceramics]. In M. Selivachov (Ed.), *Rehres i reheneratsiia v narodnomu mystetstvi: Kolektyvne doslidzhennia za materialamy Tretikh Honcharivskykh chytan [Regression and regeneration in folk art: A collective study based on the materials of the Third Gonchariv Readings]* (pp. 204-207). Kyiv: Muzei Ivana Honchara [in Ukrainian].
- Novytska, O. R. (2003). *Ukrainske narodne mystetstvo 1920–1980-kh rr.: interpretatsiia, otsinka, sprostuvannia [Ukrainian folk art of the 1920s–1980s: interpretation, assessment, refutation]*. (Extended abstract of PhD diss.). Lviv [in Ukrainian].
- Poshyvailo, I. (2000). *Fenomenolohiia honcharstva: Semiotyko-etnolohichni aspekty [Phenomenology of pottery: Semiotic-ethnological aspects]*. Opishne: Ukrainske narodoznavstvo [in Ukrainian].
- Reshta, I., & Reshta, D. (2016). *Honcharstvo. Pidruchnyk zhyttia [Pottery Textbook of life]*. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
- Romanets, T. A. (1985). Khudozhni osoblyvosti nepolyv'ianoho posudu u vyrobakh maistriv Adamivky [Artistic features of unglazed tableware in the works of Adamivka masters]. In *Khudozhni promysly: teoriia i praktyka [Artistic crafts: theory and practice]* (pp. 71-91). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL POTENTIAL OF POTTERY CENTERS AND SCHOOLS IN UKRAINE

Nazar Maistruk,

Post-graduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Based on historical material, the article examines the current issue of researching the educational and professional potential of pottery centers and schools in Ukraine in the context of the problems of training specialists in decorative and applied art in educational institutions of our country in the 80s of the 20th century – at the beginning of the 21st century. Based on the study of a complex of diverse sources, it was found that traditional pottery centers were formed in the following regions: Kyiv Oblast, Kharkiv Oblast, Poltava Oblast, Chernihiv Oblast, Podillia, Kherson Oblast, Volyn, Halychyna, Hutsul Oblast, Transcarpathia. Each of these centers had unique signs of technology techniques, decoration, design, name, and shape of products. At the same time, the long-standing leading educational and professional trend in the formation and development of folk pottery in Ukraine was training masters of decorative and applied art directly by well-known potters. Workshop schools, art and industrial schools, vocational and technical schools, artillery schools, workshops of folk art, art schools, etc., were founded later at the end of the 19th – at the beginning of the 20th century. Those institutions, i. e., Poltava Pottery School-Workshop, Myrhorod Ceramic Technical School, Opishne Vocational Technical School - Opishne Factory «Artistic Ceramics,» Mezhehirsk Ceramic School-Workshop – Technological Institute of Ceramics and Glass, Kyiv Central Experimental Workshop of Folk Art at the State Museum of Ukrainian Art, Kyiv Art and Industrial Technical School, accumulated rich experience in training high-quality ceramic artists. It was found that in the 80s of the 20th century, the training of decorative and applied art specialists was started by culture colleges.

Keywords: vocational training, educational and professional potential, pottery center, decorative and applied art, ceramic regions of Ukraine.

Надійшла до редакції 8.09.2021 р.

УДК 378.091.313+37.013:6

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263620>

ORCID 0000-0002-5844-3520

ORCID ID 0000-0002-2332-6711

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Япринець,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, начальник навчально-методичного відділу
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Анатолій Антонець,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін
Полтавського державного аграрного університету

У статті обґрунтовано теоретичні та методичні аспекти застосування проєктної технології навчання у процесі підготовки магістрів професійної освіти. Відзначено переваги використання проєктного навчання, котре стимулює інтерес здобувачів вищої освіти до вирішення різноманітних виробничих завдань та ситуацій на основі раніше набутого ними досвіду, створює умови для підвищення мотивації та творчої самореалізації майбутніх магістрів, розвиває їхні інтелектуальні здібності.

Виокремлено педагогічні умови реалізації проєктної діяльності майбутніми викладачами професійної освіти з урахуванням їхнього рівня підготовки та індивідуальних можливостей. Висвітлено сутнісні характеристики класифікацій проєктів за домінантою діяльністю, предметно-змістовими напрямками, характером взаємозв'язків та координування проєкту, за кількістю учасників проєкту та його тривалістю. Розкрито методичні аспекти та етапи реалізації проєктів у процесі опанування основ педагогічного менеджменту.

Проведено висновки щодо того, що проєктна технологія навчання є сучасним інструментом усебічного розвитку особистості у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів професійної освіти; її використання створює можливості поєднання традиційних методів навчання з активними та інтерактивними, дає змогу актуалізувати, інтегрувати і відпрацювати отримані знання, уміння і навички здобувачів вищої освіти, під час її реалізації викладач може використовувати сукупність пошукових, дослідницьких та творчих дидактичних засобів. Застосування проєктної технології у процесі професійної підготовки магістрів професійної освіти створює всебічні можливості для формування фахових знань та вмінь, умінь і навичок самоорганізації у власній педагогічній діяльності, розвитку критичного мислення, здатності до інформаційного пошуку та інноваційної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, проєкт, проєктна діяльність, педагогічний менеджмент, магістри професійної освіти, проєктна технологія навчання.

Постановка проблеми. Задля задоволення вітчизняного ринку праці висококваліфікованими й мобільними фахівцями українська професійна система освіти зазнає реформування та оновлення. Її модернізація полягає у зміні інфраструктури й освітніх стандартів загалом, та переміні підходів до навчання майбутніх педагогів зокрема. Так, метою підготовки високоякісних фахівців є формування у них системи необхідних знань, умінь і навичок, які дозволять їм вирішувати різної складності виробничі завдання, бути компетентними у професійних питаннях та ситуаціях. Приміром інтегральна компетентність магістра професійної освіти ґрунтується на сукупності компетенцій здобувача щодо здатності аналізувати, прогнозувати, критично осмислювати задачі дослідницького та / або інноваційного характеру і проблеми у професійній освіті, приймати ефективні рішення щодо їх розв'язання; урахування різноманітності здобувачів

при плануванні і реалізації освітнього процесу в професійній освіті; управління стратегічним розвитком команди під час професійної діяльності. Особливої уваги заслуговують уміння застосовувати і створювати нові освітні інструменти і технології та інтегрувати їх в освітнє середовище професійної освіти, зокрема проектною діяльністю, під час застосування якої реалізується увесь творчий потенціал особистості (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2020).

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Технологія проектної діяльності не є новою в педагогічній теорії. Дослідження основних засад її реалізації сягає кінця XIX– початку XX століття. Цьому питанню присвячені зарубіжні праці П. Блонського, Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, М. Кнолла, Є. Коллінгса та ін. У 1931 році проектне навчання втратило свою актуальність, причиною чого стала спроба упровадження в тогочасний освітній процес комплекс-проектів. На сучасному етапі розвитку наук про освіту інтерес до нього відновлюється, він розглядається науковцями як один із перспективних напрямів сучасної освіти. Проблематика вивчення проектної діяльності останніх десятиліть є різновекторною. Так, Н. Матяш, Н. Пахомова розглядають її в контексті структурної одиниці процесу навчання; визначенням структури і змісту займалися В. Кальней, Т. Матвеева, С. Шишов; сутнісним характеристикам проектної діяльності присвячені праці Л. Барзацької, Л. Кратасюк, Н. Наконечного, Л. Немерещенко; особливості підготовки вчителя до реалізації проектної технології вивчали Т. Бакка, Т. Овчиннікова, Т. Подобедова.

Різні аспекти педагогічного проектування розглядають у своїх роботах В. Беспалько, К. Приходченко, А. Цимбалару, В. Юсупов, О. Ярошинська та ін., а дослідження особливостей проектувальної функції педагогічної діяльності здійснювали Н. Кузьміна, В. Монахов, В. Сластьонін та ін. (Возна, 2019). Аналіз широкого кола джерел засвідчує, що використанню методу проектів у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти присвячено чимало праць, водночас менш дослідженим залишається питання використання його під час підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Метою дослідження є висвітлення можливостей застосування проектної технології навчання у процесі професійної підготовки викладача закладу професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах закладів вищої та професійної освіти проектна технологія навчання є однією з найбільш перспективних, що набуває поширення та виступає як спосіб організації навчальної діяльності через планування, прогнозування, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання дій студентів, у котрих реалізується інтерактивна взаємодія, створюються умови для творчої самореалізації здобувачів, підвищується їхня мотивація до навчання, розвиваються інтелектуальні здібності (Павлова, 2019).

В основі методу проектів лежать ідеї Джона Дьюї, який створив концепцію прагматичного навчання. Її основу становлять поняття дослідження, як інтегрованого пошуку, засобу і мети, адже дослідження він розглядав як метод самокорекції та експериментальної перевірки гіпотез, створених на основі вже наявного досвіду (Кравченко, 2012). Дослідник А. Піскунов із цього приводу зазначав: «Способом організації проектної діяльності мав слугувати розроблений учнем і послідовником Джона Дьюї, американським педагогом, видатним представником прогресивізму Вільямом Кілпатриком метод проектів. Згідно з цим методом навчання здійснюється через організацію цільових актів. Діти в процесі навчальної діяльності планують (проектують) виконання конкретної практичної задачі, включаючи і навчальну діяльність» (Ісаєва, 2003).

Перевагами проектної технології є стимулювання інтересу здобувачів вищої освіти до відповідних проблем, інтеграційний баланс академічних і прагматичних знань, демонстрація практичного використання життєвого досвіду, орієнтація на індивідуальну, самостійну, групову та / або парну діяльність студентів. Виконання проектів передбачає відповідний результат: якщо це теоретична проблема, то на виході маємо отримати

методику її розв'язання, якщо ж практична – готову до реалізації розробку (Павлова, 2019).

Н. Мойсеюк вказує на те, що проектна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум і має чітко окреслений результат, здійснення процесу навчання на основі її реалізації можна розглядати як фактор впливу на формування «знаннєвої» сфери свідомості студентів, оскільки «оброблена» навчально-пізнавальна інформація набуває форми конкретного об'єкта, що за своєю сутністю характеризується як інтелектуальний чи матеріальний продукт, створений самими студентами (Мойсеюк, 2009). При визначенні мети і завдань проектної технології необхідністю є вміння здобувача вищої освіти самостійно здобувати знання, уміти їх використовувати для вирішення різноманітних практичних задач, володіння комунікативними та дослідницькими навичками. Реалізація цієї компетентності майбутніх фахівців можлива за умови дотримання таких педагогічних умов:

- осмислення магістрантами значення розв'язуваної проблеми, усвідомлення її ролі у професійному зростанні;
- практична значущість проекту та його зв'язок із майбутньою професійною діяльністю;
- чітке визначення обсягу і змісту самостійної роботи здобувачів, котрі працюють над проектом;
- чітке планування етапів і дедлайнів виконання проекту;
- застосування методів і прийомів наукового дослідження;
- урахування індивідуальних особливостей і рівня підготовки магістрантів;
- організація контролю та оцінювання результатів навчання студентів (Кравченко, 2012).

У професійній підготовці майбутніх викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти чільне місце займає освітня компонента «Педагогічний менеджмент», метою якої є формування комплексу компетентностей менеджера освіти, розвиток організаторських здібностей, системного і творчого мислення для управління педагогічними системами задля підвищення ефективності їхнього функціонування. Передреквізитом до цього курсу є навчальна дисципліна «Проектна діяльність», яка знайомить магістрантів із особливостями організації проектної діяльності, формує навички практичної діяльності щодо управління проектами, вчить майбутніх викладачів якісно і презентативно представляти результати своїх досліджень. Інтеграція набутих знань, умінь та навичок у процесі опанування цих освітніх компонентів дозволяє здобувачам вищої освіти виконувати індивідуальні проекти, котрі здійснюються за логікою наукового дослідження. Вибір тематики проекту може визначатися особливостями силабусів і робочих навчальних програм курсів або пропонуватися викладачем із урахуванням навчальної ситуації та індивідуальних здібностей здобувача, також тема проекту може бути сформульована магістрантом, виходячи з його власних інтересів.

При визначенні типів проектів, які можна використовувати у процесі навчання, варто враховувати їхні сутнісні характеристики. Так, *за домінантою діяльності* розрізняють:

- дослідницькі проекти – мають чітку структуру, визначену мету, актуальність предмета дослідження для всіх учасників; соціальну значущість, продуманість методів дослідження та експериментальної обробки результатів;
- творчі проекти – відзначаються відсутністю чітко продуманої структури, спільною діяльністю всіх учасників, яка перебуває у постійному розвитку; існує завчасна домовленість про результати і форму їх представлення;
- ігрові проекти, де домінуючим видом діяльності є гра, оскільки усі учасники беруть на себе певні ролі, вигадуючи та імітуючи соціальні і ділові стосунки своїх персонажів;

– інформаційні проекти – передбачають збір інформації про певний об'єкт, явище; ознайомлення учасників із цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів; вони мають чітку структуру і відмічаються систематичною корекцією у ході роботи;

– практично-орієнтовані проекти – мають орієнтацію результату на соціальні інтереси учасників. При цьому складається план діяльності усіх членів, формуються функційні обов'язки кожного, результат чітко визначається з самого початку; характеризуються чіткою координаційною роботою на кожному етапі у вигляді обговорень, презентацією отриманих результатів і можливістю їх реалізації у практичну площину;

– навчально-телекомунікаційні проекти – базуються на спільній навчально-пізнавальній, творчій або ігровій діяльності учасників-партнерів; підґрунтям є комп'ютерна телекомунікація, яка має спільну мету дослідження певної проблеми, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення спільного результату діяльності; мають міжпредметні зв'язки та більш глибоку інтеграцію знань;

за предметно-змістовими напрямками виділяють: монопроекти (у межах однієї галузі знань), міжпредметні (у рамках кількох предметних галузей);

за характером координування проекту виокремлюють: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований;

за характером взаємозв'язків: серед здобувачів однієї академічної групи, закладу освіти, міста, регіону, країни, різних країн світу – університетські, українські, міжнародні;

за кількість учасників проекту вирізняють: індивідуальні, групові, колективні;

за тривалістю проекту: короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі (Возна, 2019).

Для формування необхідних професійних компетентностей магістранти професійної освіти здійснюють різноманітну діяльність, спілкуються між собою, отримують консультації, за потреби – у внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів освітньої програми.

Нині існує чимало бачень щодо етапності реалізації проектів. У своїй діяльності ми дотримуємося таких етапів:

– діагностико-прогностичний – формулювання теми і мети проекту на основі аналізу практичної реальності та виявлення проблеми;

– конструктивно-моделювальний – планування діяльності (постановка завдань, визначення джерел, засобів збору та методів аналізу інформації, способів представлення результатів);

– пошуково-виконавчий – збір та аналіз інформації, розроблення проекту;

– оцінно-результативний – представлення проекту, його презентування за встановленими критеріями;

– рефлексія – колективне обговорення, що вимагає від здобувача навичок дискутування, толерантності, уміння аргументовано відстоювати власну думку. При цьому основний наголос робимо на активних видах навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, оскільки набута інформація використовується не як мета навчання, а як засіб організації навчальної діяльності. У таких умовах здобувач вищої освіти стає рівноцінним суб'єктом діяльності, а розвиток його індивідуальних здібностей виступає головною освітньою ціллю (Потапчук, 2019).

Організація проектної діяльності майбутніх магістрів під час аудиторної і самостійної роботи створює можливості для залучення великої кількості учасників проекту, використання проектів різної тематики і типу, удосконалення творчих якостей магістрантів, набування контактів і ефективної взаємодії з усіма стейкхолдерами освітньої програми (Кравченко, 2012).

Застосування проектної технології навчання в освітньому процесі сприяє підвищенню активності та ініціативи, налагодженню комунікативності в колективі здобувачів, формуванню особистісних стосунків між суб'єктами проекту, пошуку нових лідерів групи, вихованню особистісних якостей (взаємодія, взаємодопомога, самовдосконалення, самореалізація тощо). Майбутні педагоги професійної освіти у

процесі виконання проекту набувають досвіду вирішення фахових проблем у майбутній діяльності, вчать організовувати роботу колективу, наперед прогнозуючи її результати, аналізувати різноманітні джерела інформації, аргументовано відстоювати власну позицію, приймати рішення в нетипових ситуаціях, створювати умови для досягнення поставленої мети, демонструвати результати своєї роботи перед аудиторією, здійснювати самооцінювання та оцінювати діяльність партнерів (Потапчук, 2019).

Висновки. Проектна технологія навчання є сучасним інструментом для всебічного розвитку особистості у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів професійної освіти; її використання створює можливості поєднання традиційних методів навчання з активними та інтерактивними, дає змогу актуалізувати, інтегрувати і відпрацювати отримані знання, уміння і навички здобувачів вищої освіти, під час її реалізації викладач може використовувати сукупність пошукових, дослідницьких та творчих дидактичних інструментів. Застосування проектної технології у процесі професійної підготовки магістрів професійної освіти створює всебічні можливості для формування фахових знань та вмінь, уміння і навичок самоорганізації у власній педагогічній діяльності, розвитку критичного мислення, здатності до інформаційного пошуку та інноваційної діяльності.

Подальші наукові розвідки будуть націлені на вдосконалення підходів щодо розробки різних типів проектів для закладів професійної та фахової передвищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Возна, З. О. (2019). *Організація проектної діяльності учнів*. Умань: «ВПЦ» Візаві.
- Ісаєва, Г. М. (2003). Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати* (с. 207-211). Київ: Департамент.
- Кравченко, Г. Ю. (2012). Проектний підхід у системі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. Модернізація післядипломної педагогічної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 10, 13-16.
- Мойсеюк, Н. Є. (2009). *Проектна технологія*. Київ.
- Павлова, В. (2019). Дидактичні аспекти застосування проектної технології навчання в підготовці магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 23, 100-104.
- Потапчук, О. (2019). Особливості проектної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2, 59-63.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіти (за спеціалізаціями)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. Взято з https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf

REFERENCES

- Isaieva, H. M. (2003). Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia uchniv suchasnoi shkoly [The project method is an effective technology for teaching students at a modern school]. In *Metod proektiv: tradytsii, perspektvy, zhyttievi rezultaty [Project method: traditions, perspectives, life results]* (pp. 207-211). Kyiv: Departament [in Ukrainian].
- Kravchenko, H. Yu. (2012). Proektnyi pidkhid u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv navchalnykh zakladiv. Modernizatsiia pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Project approach in the system of improving the qualifications of heads of educational institutions. Modernization of postgraduate pedagogical education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 10, 13-16 [in Ukrainian].
- Moiseiuk, N. Ye. (2009). *Proektna tekhnolohiia [Design technology]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Pavlova, V. (2019). Dydaktychni aspekty zastosuvannia proektnoi tekhnolohii navchannia v pidhotovtsi mahistriv osvity [Didactic aspects of the application of project-based learning technology in the preparation of masters of education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of humanitarian sciences]*, 23, 100-104 [in Ukrainian].

- Potapchuk, O. (2019). Osoblyvosti proektnoi diialnosti studentiv v navchalnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Peculiarities of project activities of students in the educational process of institutions of higher education]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 2, 59-63 [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 015 «Profesiina osvity (za spetsializatsiiamy)» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education in specialty 015 «Professional education (by specializations)» for the second (master's) level of higher education Standard of higher education in specialty 015 «Professional education (by specializations)» for the second (master's) level of higher education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf [in Ukrainian].*
- Vozna, Z. O. (2019). *Orhanizatsiia proektnoi diialnosti uchniv [Organization of students' project activities]*. Uman: «VPTs» Vizavi [in Ukrainian].

THE USAGE OF PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TRAINING MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Tatiana Yaprynets,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the educational and methodological department Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko;

Anatolii Antonets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Technical Disciplines of Poltava State Agrarian University

The article substantiates the theoretical and methodological aspects of the usage of project learning technology in the course of training masters of vocational education. The advantages of using project-based learning are noted, which stimulates the interest of higher education students in solving various production tasks and situations based on their previous experience, creates conditions for increasing students' motivation and creative self-realization, and develops their intellectual abilities.

The pedagogical conditions for the implementation of project activities by future teachers of vocational education are highlighted, taking into account their level of training and individual capabilities. Classifications of projects are highlighted according to the following essential characteristics: dominant activity, subject-matter areas; the nature of relationships and coordination of the project; the number of project participants, and its duration. Methodological aspects and stages of project implementation in the course of mastering the basics of pedagogical management are revealed. Conclusions have been made regarding the fact that the project learning technology is a modern tool for the personality's comprehensive development in the course of training future masters of professional education. The usage of technology creates opportunities to combine traditional teaching methods with active and interactive ones. It makes it possible to actualize, integrate and practice acquired knowledge, abilities, and skills. While using project learning technology, the teacher can use a set of search, research, and creative didactic tools. The usage of project technology in the course of master of vocational education training creates comprehensive opportunities for the formation of professional knowledge and skills, abilities and skills of self-organization in one's pedagogical activities, development of critical thinking, the ability to search for information and innovative activities.

Keywords: project, project activity, pedagogical management, masters of vocational education, project learning technology.

Надійшла до редакції 22.09.2021 р.

УДК 378.011.3-051:5

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263623>

ORCID 0000-0002-6800-1160

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Наталія Грицай,

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри природничих наук
з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету

У статті досліджено провідні тенденції розвитку природничої освіти в світі. Розкрито методичні особливості навчання природничих предметів в умовах Нової української школи. Акцентовано на наявності різних модельних навчальних програм інтегрованих курсів природничої освітньої галузі: «Природничі науки», «Пізнаємо природу», «Довкілля». Обґрунтовано необхідність спеціальної підготовки вчителів природничих наук до роботи в Новій українській школі. Підтверджено актуальність спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки) в закладах вищої освіти. Проаналізовано освітні програми підготовки майбутніх учителів природничих наук, фізики, хімії, біології. Окреслено основні методичні орієнтири у навчанні природничих наук: реалізація інтегративного підходу до змісту курсів шляхом упровадження спеціальних інтегрованих курсів природничої освітньої галузі, використанням інтегрованих завдань (фізика + хімія + біологія + географія), проведенням інтегрованих уроків та позакласних заходів; застосування компетентнісно зорієнтованих завдань які моделюють стандартні або нестандартні життєві та професійні ситуації й вимагають від учнів самостійної пізнавальної діяльності, а також особистісних якостей, що зумовлюють готовність до такої діяльності; виконання навчальних проєктів; реалізація дослідницького підходу з використанням методів, аналогічних науковій діяльності вченого (спостереження, експеримент, формулювання гіпотези, обґрунтування теорії, обробка даних, формулювання висновків, проєктування наступних досліджень); елементів STEM-освіти, зокрема мейкерства; застосування різноманітних цифрових технологій комп'ютерних технологій, обладнання спеціалізованих кабінетів мультимедійними проєкторами, інтерактивними дошками, планшетами тощо; формувальне оцінювання знань учнів. Детально схарактеризовано кожен із цих орієнтирів, розкрито сутність інтегративного та дослідницького підходів, з'ясовано особливості компетентнісно зорієнтованих завдань та формувального оцінювання та цифрові ресурси навчання природничих наук, схарактеризовано STEM-освіту загалом та один з її напрямів – мейкерство. Сьогодні в шкільній природничій освіті відбуваються суттєві зміни, зумовлені реалізацією концептуальних положень Нової української школи; з огляду на це важливою визначено підготовку майбутніх учителів природничих наук до впровадження нових інтегрованих курсів природничої освітньої галузі. Методичними орієнтирами навчання природничих наук в сучасній школі окреслено: реалізацію інтегративного підходу до змісту курсів; використання компетентнісно зорієнтованих завдань; виконання навчальних проєктів; впровадження дослідницького навчання; використання елементів STEM-освіти, зокрема мейкерства; застосування різноманітних цифрових технологій; формувальне оцінювання знань учнів. Названі питання можливо системно розглянути під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованих курсів з природничих наук».

Ключові слова: природничі науки, майбутні вчителі природничих наук, інтегровані курси, інтегративний підхід, дослідницький підхід, проєктна технологія, формувальне оцінювання, STEM-освіта, мейкерство.

Постановка проблеми. У закладах загальної середньої освіти ознайомлення з природними об'єктами і явищами починалося ще в початковій школі під час вивчення

предмета «Я досліджую світ». Потім школярі переходили в основну школу, де продовжували вивчення різних природничих предметів.

До 2021/2022 навчального року включно в 5-му класі учні закладів загальної середньої освіти вивчали предмет «Природознавство» за навчальною програмою, укладеною 2012 року та оновленою 2017 року (Навчальні програми для 5-9 класів, 2017). Навчальний предмет «Природознавство» найчастіше викладали вчителі біології або географії. З 6 класу школярі починали опановувати окремі предмети: «Біологію» та «Географію», а з 7 класу – «Фізику» та «Хімію».

З 1 вересня 2022 року п'ятикласники будуть навчатися за програмами Нової української школи, що передбачає впровадження нових підходів, форм і методів та перегляду змісту освіти.

Для якісного впровадження концептуальних положень Нової української школи необхідна якісно нова підготовка і майбутніх учителів природничої освітньої галузі в закладах загальної середньої освіти, так і вчителів-практиків, які будуть викладати природничі курси відповідно до нових підходів.

Проблему підготовки учителів природничих наук досліджували О. Войтович, Н. Граматик, Т. Засекіна, Ю. Краснобокий, О. Кропивка, І. Ткаченко, І. Сальник, Н. Скакун, А. Степанюк та ін.

У пропонованій статті зупинимося на методичних аспектах підготовки вчителя природничих наук, які на сьогодні ще недостатньо розроблено, а також розглянемо особливості викладання інтегрованих курсів природничої освітньої галузі в 5–6 класах.

Мета дослідження: окреслити особливості методичної підготовки майбутніх учителів природничих наук до роботи в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті базової середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, 2020) визначено низку освітніх галузей, серед яких – *природнича*.

У типовій освітній програмі для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти України від 19 лютого 2021 року № 235 (Наказом Міністерства освіти України від 19 лютого 2021 року № 235, 2021) природнича освітня галузь у 5–6 класах представлена такими модельними навчальними програмами інтегрованих курсів з природничих наук, що запроваджуються з 2022 року [9]:

«Природничі науки» (інтегрований курс). 5–6 кл. – Білик Ж. І., Засекіна Т. М., Лашевська Г. А., Яценко В. С.;

– «Пізнаємо природу» (інтегрований курс). 5–6 кл. – Біда Д. Д., Гільберг Т. Г., Колісник Я. І.;

– «Пізнаємо природу» (інтегрований курс). 5–6 кл. – Шаламов Р. В., Каліберда М. С., Григорович О. В., Фіцайло С. С.;

– «Пізнаємо природу» (інтегрований курс). 5–6 кл. – Бобкова О. С.;

– «Довкілля» (інтегрований курс). 5–6 кл. – Григорович О. В.

Отже, з 1 вересня 2022 року навчання п'ятикласників у Новій українській школі відбуватиметься за новими модельними навчальними програмами інтегрованих природничих курсів «Пізнаємо природу», «Природничі науки» та «Довкілля».

Заклади загальної середньої освіти мають право на свій розсуд обирати, за якою модельною програмою вони будуть навчатися.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти зміст *природничої освітньої галузі* передбачає вивчення методології природничих наук, ознайомлення з науковим світоглядом і цілісною природничо-науковою картиною світу, охоплює астрономічний, біологічний, географічний, фізичний та хімічний складники (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, 2020).

Для того, щоб учителі могли методично правильно викладати ці курси адаптаційного циклу природничої освітньої галузі відповідно до новітніх вимог, вони обов'язково мають пройти відповідне підвищення кваліфікації. Зокрема, 2022 року навчання педагогів

відбувалося в Інституті педагогіки НАПН України за ліцензованою програмою підвищення кваліфікації «Методика навчання природознавчих курсів у 5–6 класах закладів загальної середньої освіти» (Тетяна Засекіна, Жанна Білик, Петро Британський, Ганна Лашевська, Олександр Козленко та ін.), в ЛМГО «Львівський інститут освіти» під час навчального відеокурсу з підготовки до впровадження модельної навчальної програми інтегрованого курсу «Пізнаємо природу», НУШ, 5–6 клас (авторський колектив: Дарія Біда, Тетяна Гільберг, Ярина Колісник) (Навчально-методичне забезпечення інтегрованого курсу «Пізнаємо природу», 2022), на курсах підвищення кваліфікації обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Проте, на нашу думку найбільш якісно зможуть викладати інтегровані курси природничої освітньої галузі ті педагоги, які мають спеціальну підготовку з природничих наук. У закладах вищої освіти з 12.10.2017 року в переліку спеціальностей з'явилася предметна спеціальність 014.15 Середня освіта (Природничі науки) згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 12.05.2016 р. № 506 «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів» (зі змінами). Саме вчителі цієї предметної спеціальності можуть забезпечувати ефективно викладання інтегрованих курсів з природничих наук у закладах загальної середньої освіти.

Майбутні вчителі природничих наук здобувають основні теоретичні знання та практичні вміння у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Так, в освітній програмі «Середня освіта (Природничі науки)» першого рівня вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету передбачено обов'язкову навчальну дисципліну «Методика навчання інтегрованих курсів з природничих наук» (Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Природничі науки)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2022). Крім того, здобувачі вищої освіти вивчають такі обов'язкові навчальні дисципліни, як «Природознавство», «Загальна фізика», «Теоретична фізика», «Загальна та неорганічна хімія», «Органічна хімія», «Біохімія», «Аналітична хімія», «Ботаніка з основами фізіології рослин», «Зоологія», «Анатомія і фізіологія людини», «Біорізноманіття», «Землезнавство», «Генетика з основами селекції» та інші, що є теоретичним підґрунтям методики навчання природничих наук. Навчальні дисципліни «Педагогіка» та «Психологія» спрямовані на формування психолого-педагогічної компетентності здобувачів. Паралельно майбутні педагоги ще вивчають окремі методики навчання біології, фізики та хімії.

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел дав змогу визначити основні методичні орієнтири навчання природничих наук:

- інтегративний підхід до змісту курсів;
- використання компетентісно орієнтованих завдань;
- виконання навчальних проєктів;
- реалізація дослідницького підходу;
- використання елементів STEM-освіти, зокрема мейкерства;
- застосування різноманітних цифрових технологій;
- формувальне оцінювання знань учнів.

Розглянемо їх детальніше.

Важливим аспектом природничих курсів є те, що вони мають інтегрований характер і забезпечують реалізацію інтегративного підходу. Погоджуємося з Т. Засекіною в тому, що терміни «інтегративний», «інтеграційний», «інтегрований» та «інтегровувальний» варто диференціювати, оскільки вони мають дещо відмінне значення.

На думку вченої, *інтегративний* – це такий, який стосується інтеграції; процес об'єднання, що реалізується за допомогою певних засобів інтеграції; «суцільний, цілісний предмет або явище». З огляду на це інтегративний підхід – це засіб інтеграції змісту, форм і технологій навчання та способів.

Інтегрований – це такий, який зазнав інтегрування, якого інтегрували. У цьому значенні вживають термін «інтегрований курс». Інтегрованими називають завдання, зміст, урок тощо (Засєкіна, 2020).

Таким чином, інтегративний підхід реалізується шляхом упровадження спеціальних інтегрованих курсів природничої освітньої галузі, використанням інтегрованих завдань (фізика + хімія + біологія + географія), проведенням інтегрованих уроків та позакласних заходів.

Крім інтегрованих завдань, у навчанні природничих наук необхідне застосування завдань, які орієнтовані на розвиток компетентностей учнів.

Компетентнісний підхід передбачає формування у школярів знань, умінь, навичок та особистісних якостей через залучення їх у відповідні види навчальної діяльності: розумової, практичної, дослідницької, проєктної тощо. Таким чином, провідне завдання вчителя полягає не в тому, щоб пояснити якнайбільш доступно необхідні знання і навіть не в тому, щоб вправляти учнів, виробляючи вміння, а в тому, щоб організувати таку навчальну діяльність, виконання якої призведе до набуття учнями відповідних компетентностей.

Компетентнісно зорієнтовані завдання – це не просто завдання з практичним змістом, а завдання, які моделюють стандартні або нестандартні життєві та професійні ситуації й вимагають від учнів самостійної пізнавальної діяльності, а також особистісних якостей, що зумовлюють готовність до такої діяльності.

Компетентнісно зорієнтовані завдання мають відповідати таким вимогам

– містити у своєму формулюванні будь-яку проблему чи проблемну ситуацію, розв'язання якої має теоретичну та/або практичну значущість для учнів, що дасть можливість мотивувати їх на виконання завдання та залучити до активної розумової діяльності;

– мати різні методи/ шляхи розв'язання;

– спосіб виконання завдання не повинен бути заданий школяреві, що забезпечить недетермінованість його дій під час виконання завдання, результатом виконання завдання є не лише відповідь на поставлене запитання, а й методологічне знання (отримання методу, алгоритму, прийому рішення) з можливим перенесенням в інші аналогічні ситуації.

Вивчення природничих наук у сучасних умовах просто неможливе без виконання учнями навчальних проєктів, зокрема й міжпредметного змісту. Детальніше про проєктну технологію сказано в наших попередніх працях (Грицай, 2000; Грицай, 2020). Варто зазначити, що метод проєктів (проєктну технологію) розглядають як організацію освітнього процесу, за якої учні набувають знань у процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів.

Основною метою методу проєктів є продукування творчих ідей та їх практичне вирішення. Навчальний проєкт охоплює такі складники: 1) задум; 2) втілення (реалізація); 3) продукт.

Завдяки виконанню проєктів забезпечується міцний зв'язок теорії та практики, учні вчаться планувати свою діяльність, у них розвиваються вміння спостерігати, перевіряти, аналізувати та узагальнювати (Грицай, 2020).

Реалізація дослідницького підходу в освітньому процесі відзначається проведенням учнями навчальних досліджень з використанням методів, аналогічних науковій діяльності вченого (спостереження, експеримент, формулювання гіпотези, обґрунтування теорії, обробка даних, формулювання висновків, проєктування наступних досліджень).

Таким чином, навчання і дослідницька діяльність тісно пов'язані між собою. Причому саме поняття «дослідження» варто розглядати з двох боків:

1) дослідження з *погляду науки* пов'язане з різними процедурами, завдяки яким учні досліджують світ навколо нас і дають свої пояснення, отримані на основі наукових даних за результатами їхньої роботи;

2) дослідження з *погляду учня* пов'язані з діяльністю, під час якої учні вибудовують знання і усвідомлення наукових ідей, особливостей дослідження світу навколо нас (Грицай, 2000; Грицай, 2017).

Станом на сьогодні в Україні стрімко і впевнено набирає обертів розвиток STEM-освіти. STEM-технології полягають у поєднанні міжпредметного і прикладного підходів у єдину схему навчання.

STEM-освіту зорієнтовано на розвиток учнів через вироблення в них необхідних компетентностей за допомогою інтегративного підходу до навчання, що ґрунтується на практичному використанні природничо-наукових (S), математичних (M), технічних (T) та інженерних (E) знань і вмінь для розв'язання практичних проблем (Василенко, 2021; Лебедева, 2022).

Одним із напрямів реалізації STEM-освіти у навчанні природничих наук є мейкерство – творча діяльність, результатом якої є продукт, створений своїми руками. Мейкерство полягає у поєднанні винахідливості, знань, творчості та умінь робити щось власними руками, створення інновацій, які покращать життя людей (Лебедева, 2022).

Навчання природничих наук у Новій українській школі передбачає широке впровадження цифрових технологій. Зокрема, необхідним є використання комп'ютерних технологій, обладнання спеціалізованих кабінетів мультимедійними проекторами, інтерактивними дошками, планшетами тощо. Шляхом комп'ютеризації пішла Естонія, яка є одним зі світових лідерів із природничих наук (PISA, 2018).

Ефективними в природничій освіті є такі цифрові інструменти: Learning Apps, Kahoot!, Quizizz, Piktochart, eBird, Star Chart, Lab4Physics, iNaturalist та ін.

Оцінювання сучасних школярів теж має відбуватися по-новому. Оскільки Нова українська школа спрямована на педагогіку співробітництва, то вчителі та учні мають взаємну відповідальність за результати навчання. Тому обов'язковим складником освітнього процесу визначено формувальне оцінювання.

Формувальне оцінювання певною мірою розв'язує проблеми мотивації школярів та зацікавлює їх до пізнання наук математичного та природничого циклу.

Формувальним оцінюванням називають таке оцінювання, під час якого аналізуються знання, вміння, ціннісні орієнтації, комунікативні навички учнів, встановлюється зворотний зв'язок щодо їхніх успіхів та недоліків, і, як наслідок, коригуються форми і методи освітнього процесу для покращення якості знань учнів. Формувальне оцінювання дає змогу оцінити поточний стан навченості школярів та визначити перспективи подальшого розвитку (Бажміна, 2020; Кабан, 2017; Морзе, Барна, Вембер, 2013).

Висновки. Отже, сьогодні в шкільній природничій освіті відбуваються суттєві зміни, зумовлені реалізацією концептуальних положень Нової української школи. З огляду на це важливою є підготовка майбутніх учителів природничих наук до впровадження нових інтегрованих курсів природничої освітньої галузі. Методичними орієнтирами навчання природничих наук в сучасній школі визначено такі: реалізація інтегративного підходу до змісту курсів; використання компетентісно зорієнтованих завдань; виконання навчальних проєктів; впровадження дослідницького навчання; використання елементів STEM-освіти, зокрема мейкерства; застосування різноманітних цифрових технологій; формувальне оцінювання знань учнів. Названі питання можливо системно розглянути під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованих курсів з природничих наук».

Перспективами подальших досліджень буде порівняльний аналіз рівня природничої компетентності п'ятикласників після навчання за різними модельними навчальними програмами інтегрованих природничих курсів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бажміна, Е. А. (2020). Формувальне оцінювання: цілі, умови, принципи та структура. *Педагогічні науки*, 4, 130-137.
- Василенко, В. М. (2021). STEM-освіта в сучасній українській школі. В кн. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 64-67). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Грицай, Н. Б. (2019). *Інноваційні технології навчання біології: навчальний посібник*. Львів: Новий світ – 2000.

- Грицай, Н. (2017). Дослідницько-орієнтоване навчання біології в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 177–189.
- Грицай, Н. Б. (2020). Підготовка майбутніх учителів до використання проєктної технології у навчанні учнів природничих наук. *Українська професійна освіта*, 7, 28–36.
- Засекіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Кабан, Л. В. (2017). Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*, 1, 88–95.
- Лебедева, І. (2022). *Мейкерство як інноваційний підхід упровадження STEM-освіти*. Взято з <https://abetkaland.in.ua/mejkerstvo-innovatsijnyj-pidhid-vprovadzhennya-stem-osvity> (дата звернення: 29.03.2022).
- Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи (запроваджуються з 2022 року)*. (2022). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoji-shkoli-zaprovadzhuysya-poetapno-z-2022-roku> (дата звернення: 26.03.2022).
- Морзе, Н. В., Барна, О. В., Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 6, 45–57.
- Навчальні програми для 5–9 класів*. (2017). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 26.03.2022).
- Навчально-методичне забезпечення інтегрованого курсу «Пізнаємо природу», НУШ*. (2022). Взято з <https://e-kolosok.org/navchalni-videomaterialy-piznayemo-pryrodu/> (дата звернення: 26.03.2022).
- Наказ Міністерства освіти України від 19 лютого 2021 року № 235 «Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти*. (2021). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija> (дата звернення: 26.03.2022).
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Природничі науки)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. (2022). Взято з https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2022/osv_prog_bak_014_so_pr_nauk_2022.pdf (дата звернення: 28.03.2022).
- Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти»*. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maQIQor-nNCoHsCZuMCF1vKxqivngaf5WkUHJFhwUA25XHVKKGxdg> (дата звернення: 29.03.2022).

REFERENCES

- Bazhmira, E. A. (2020). Formuvalne otsiniuvannya: tsili, umovy, pryntsyipy ta struktura [Formative assessment: goals, conditions, principles and structure]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, 4, 130–137 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. B. (2019). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia biolohii [Innovative technologies of teaching biology Innovative technologies of teaching biology]: navchalnyi posibnyk*. Lviv: Novyi svit – 2000 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. (2017). *Doslidnytsko-oriientovane navchannia biolohii v suchasni zahalnoosvitni shkoli [Research-oriented teaching of biology in a modern secondary school]*.

- Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 4, 177-189 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. B. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia proiektnoi tekhnolohii u navchanni uchniv pryrodnychikh nauk [Preparation of future teachers for the use of project technology in teaching students of natural sciences]. *Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian professional education]*, 7, 28-36 [in Ukrainian].
- Kaban, L. V. (2017). Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u novii ukrainskii shkoli [Formative assessment of educational achievements of students in a new Ukrainian school]. *Narodna osvita [Public education]*, 1, 88-95 [in Ukrainian].
- Lebedieva, I. (2022). *Meikerstvo yak innovatsiinyi pidkhid uprovadzhennia STEM-osvity [Makership as an innovative approach to the implementation of STEM education]*. Retrieved from <https://abetkaland.in.ua/mejkerstvo-innovatsiinyj-pidhid-vprovadzhennya-stem-osvity> [in Ukrainian].
- Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly (zaprovadzhuiutsia z 2022 roku) [Model curricula for grades 5–9 of the New Ukrainian School (to be introduced from 2022)]*. (2022). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> [in Ukrainian].
- Morze, N. V., Barna, O. V., & Vember, V. P. (2013). Formuvalne otsiniuvannia: vid teorii do praktyky [Formative assessment: from theory to practice]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh [Informatics and information technologies in educational institutions]*, 6, 45-57 [in Ukrainian].
- Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 19 liutoho 2021 roku № 235 «Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Order of the Ministry of Education of Ukraine dated February 19, 2021 No. 235 «On approval of the standard educational program for grades 5-9 of general secondary education institutions]*. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv [Educational programs for grades 5–9]*. (2017). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
- Navchalno-metodychne zabezpechennia intehrovanooho kursu «Piznaiemo pryrodu», NUSh [Educational and methodological support of the integrated course «Getting to know nature», NUS]*. (2022). Retrieved from <https://e-kolosok.org/navchalni-videomaterialy-piznayemo-pryrodu/> [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform]*. (2016). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia> [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)» pershoho (bakalavrskoho) rinvnia vyshchoi osvity [Educational and professional program «Secondary Education (Natural Sciences)» of the first (bachelor's) level of higher education]*. (2022). Retrieved from https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2022/osv_prog_bak_014_so_pr_nauk_2022.pdf [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. No. 898 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898 «On some issues of state standards of comprehensive general secondary education»]*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maQIQor-nNCoHsCZuMCF1vKxqivngaf5WkUHJFhwUA25XHVKKGxdg> [in Ukrainian].
- Vasylenko, V. M. (2021). STEM-osvita v suchasni ukrainskii shkoli [STEM education in a modern Ukrainian school]. In *Innovatsiini praktyky naukovoï osvity [Innovative practices of*

scientific education]: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 64-67). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Zasiekina, T. M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka [Integration in school science education: theory and practice]*: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES FOR WORK IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Nataliia Hrytsai,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Natural Sciences
and Teaching Methods of Rivne State Humanitarian University

The article shows the main trends in the development of natural education worldwide. Methodical features of teaching natural subjects in the conditions of the New Ukrainian School are revealed. Emphasis is placed on the availability of various model curricula of integrated courses, i.e., «Natural Sciences,» «Knowing Nature,» and «Environment.» The necessity of teacher training for work in the New Ukrainian School is substantiated. The relevance of the specialty 014.15 Secondary education (Natural Sciences) in higher education institutions is confirmed. Educational training programs for future teachers of natural sciences, physics, chemistry, and biology are analyzed. The main methodological guidelines in the teaching of natural sciences are outlined: implementation of an integrative approach to the content of courses through the introduction of special integrated courses in the field of natural sciences, using integrated tasks (physics + chemistry + biology + geography), conducting integrated lessons and extracurricular activities; the use of competence-oriented tasks that model standard or non-standard life and professional situations and require students to independently engage in cognitive activities, as well as personal qualities that determine readiness for such activities; implementation of educational projects; implementation of a research approach using methods similar to the scientific activity of a scientist (observation, experiment, formulation of a hypothesis, substantiation of a theory, processing of data, formulation of conclusions, design of subsequent studies); use of elements of STEM education, in particular, making; application of various digital computer technologies, equipment of specialized offices with multimedia projectors, interactive whiteboards, tablets, etc.; formative assessment of students' knowledge.

Each of these guidelines is described in detail. Thus the essence of integrative and research approaches is revealed, the peculiarities of competence-oriented tasks and formative assessment are clarified, digital resources of natural sciences are indicated, and STEM education in general and one of its directions is characterized. Nowadays, significant changes are taking place in school science education due to the implementation of the conceptual provisions of the New Ukrainian School. All in all, it is crucial to prepare future science teachers for the introduction of new integrated courses in the field of science education. The mentioned issues can be systematically considered during the study of the educational discipline «Methodology of Teaching Integrated Courses in Natural Sciences.»

Keywords: *natural sciences, future teachers of natural sciences, integrated courses, integrative approach, research approach, project technology, formative assessment, STEM-education, making.*

Надійшла до редакції 28.09.2021 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263655>

ORCID 0000-0002-3620-6620

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Світлана Купчак,

аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної діяльності. Встановлено, що використання навчальних проєктів є важливим в умовах Нової української школи. Акцентовано на тому, що для якісного виконання школярами навчальних проєктів необхідно готувати до цього виду діяльності майбутніх педагогів ще під час їхнього навчання в закладах вищої освіти. Проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи в різних країнах світу (Франція, Великобританія, Польща, Словаччина, Словенія, Болгарія). Аналіз зарубіжного досвіду Франції, Великобританії, Польщі, Словаччини, Словенії, Болгарії дав змогу зробити висновок про актуальність проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. На основі вивчення освітніх програм, за якими готують здобувачів з початкової освіти низки європейських університетів, з'ясовано, що майбутні вчителі початкових класів під час професійної підготовки в закладі вищої освіти мають набути відповідних компетентностей з організації проєктної діяльності, знати різноманітні інноваційні технології навчання, зокрема проєктну технологію, виконувати різноманітні освітні проєкти. Професіоналізм та швидкість входження фахівця у професійне середовище безпосередньо залежать не лише від його знань, умінь та навичок, а й від підготовленості до діяльності в сучасних умовах, здатності до проектування та впровадження проєктної технології.

У зв'язку з цим в окремих університетах запроваджено спеціальні дисципліни за вибором, зокрема – «Освітні проєкти» в Педагогічному університеті імені Комісії національної освіти в Кракові та низку інших.

Доведено, що перспективи подальших досліджень полягають у розробленні системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації проєктної технології у професійній діяльності та експериментальної перевірки її ефективності.

Ключові слова: *початкова школа, майбутні вчителі початкової школи, проєкти, проєктна технологія, проєктна діяльність, професійна підготовка, зарубіжний досвід.*

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає від майбутнього вчителя початкової школи бути інтелектуально розвиненим і соціально активним, впроваджувати новітні технології і засоби навчання для виконання своєї професійної функції – підготовки учнів до співіснування в соціумі. У руслі такого бачення особливостей підготовки вчителів початкової школи до педагогічної діяльності необхідно визначити ті чинники, що суттєво впливають на модернізацію професійної підготовки майбутніх педагогів (гуманізація освіти, перехід до реалізації нових стандартів освіти, застосування принципів особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів в освітньому процесі, педагогіка співробітництва).

Сучасні педагогічні технології сприяють підвищенню рівня фахових компетентностей та професіоналізму майбутніх учителів початкової школи. Їхня професійна підготовка в закладах вищої освіти має забезпечувати розвиток педагогічного мислення та вміння застосовувати технології навчання. Цьому має сприяти використання в освітньому процесі ефективних методів і прийомів навчання, спрямованих на зменшення трудомісткості пошуку прийнятних рішень і підвищення інтелектуальної творчої продуктивності учнів.

З першого вересня 2018 року в Україні учні початкової школи розпочали навчатися відповідно нового Державного стандарту початкової освіти. У цьому документі зазначено, що основним завданням початкового навчання є оволодіння учнями ключовими компетентностями (*Державний стандарт початкової освіти...*, 2018). Звідси зрозуміло, що формування й розвиток компетентної особистості учня можливий лише за наявності відповідного рівня сформованості компетентностей учителя. Зокрема, для того, щоб школярі вміли якісно виконувати навчальні проекти, необхідно готувати до цього майбутніх педагогів ще під час їхнього навчання в закладах вищої освіти.

Проблему використання проектних технологій у підготовці майбутніх педагогів в Україні досліджували І. Бартенева, І. Бей, Л. Божко, Н. Грицай, В. Драченко, С. Іванова, С. Мантуленко, О. Ролінська та ін. Погоджуємося з Н. Грицай у тому, що використання проектної технології в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів дає їм можливість не тільки засвоїти нові знання, зрозуміти міжпредметні зв'язки, а й розвинути та вдосконалити проектувальні уміння, навчитися методично грамотно організовувати проектну діяльність школярів (Грицай, 2020).

Основні тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття визначила О. Огієнко (Огієнко). Проте детальнішого вивчення потребують питання аналізу зарубіжного досвіду та впровадження кращих надбань у практику роботи сучасних ЗВО.

Мета статті: проаналізувати зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання проектної технології.

Виклад основного матеріалу. Проектна технологія, яку вважають однією з провідних технологій ХХІ століття, є особистісно зорієнтованою технологією навчання, в основі якої – усвідомлення унікальної сутності кожного учня, його індивідуальності. Під час використання цієї технології роль учителя змінюється з транслятора знань у помічника та консультанта, який створює особливе навчальне середовище.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що метод проектів був широко поширеним у зарубіжній школі, зокрема в США, Ізраїлі, Великобританії, Німеччині, Італії, Бельгії, Фінляндії, Нідерландах та інших країнах.

У Європейському Союзі професії вчителя відводять надзвичайно важливу роль. Підготовка майбутнього педагога залежить від традиційних аспектів професійної діяльності, адже вчителя сприймають як кваліфікованого виконавця закономірностей ефективного навчання, а також як інноватора, дослідника професійної діяльності, технологічно компетентнісного комунікатора, активного учасника використання проектної технології в навчальному середовищі взаємодопомоги й підтримки. Тому в умовах становлення Нової української школи важливо враховувати зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до використання проектної технології.

У різних країнах є своя специфіка підготовки вчителів початкової школи. Так, у Франції навчання майбутніх учителів початкової школи загалом триває п'ять років: спочатку три роки відбувається академічна підготовка з навчальних дисциплін спеціально-предметного та загальноосвітнього циклів, що є теоретичною базою з усіх основних напрямів роботи початкової школи, потім два роки здобувачі отримують професійно-педагогічну освіту в університетах підготовки учителів (*Universitaire de Formation des Maîtres*).

Упродовж перших двох років навчання, присвячених академічним знанням, здобувачі поглиблено вивчають педагогіку, ознайомлюють з теорією та методиками навчання, організацією роботи з проектами; зокрема, у блоці «Педагогічні технології і методи» майбутні вчителі не лише детально вивчають кожен метод, а також вчать проектувати їх на практиці (Харченко, 2013, с. 98).

Сучасна модель професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції передбачає використання дискусій, виконання проектів, аналіз педагогічних ситуацій, перегляд педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрореконструкції тощо.

Для Великобританії характерна двохступенева (бакалавр, магістр) професійна підготовка вчителів початкової школи. Молодий учитель також повинен пройти впродовж року випробувальний термін у досвідченого педагога-наставника (*Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів...*, 2017, с. 71).

Професійна підготовка вчителів початкової школи відбувається поетапно:

– 3–4-річне навчання в педагогічному коледжі на програмі «Бакалавр освіти» (Bachelor of Education), що забезпечує загальну, спеціально-предметну педагогічну підготовку здобувачів;

– університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі бакалаврської освіти; на цьому етапі педагог формується як професіонал та отримує диплом професійної придатності;

– 1 рік підготовки фахівців вищої кваліфікації з отриманням диплому магістра освіти (Magister of Education) (Бахмат, 2017, с. 167).

Розглянемо досвід університетів Республіки Польща. Учителів початкової школи тут готують, зазвичай, на п'ятирічних магістерських студіях (Studia jednolite magisterskie) упродовж 10 семестрів. Найчастіше здобувачі опановують одночасно дошкільну педагогіку та педагогіку початкової школи.

Здобувачі вищої освіти Педагогічного університету імені Комісії національної освіти в Кракові (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), які навчаються за спеціальністю «Педагогіка дошкільна та початкова» (Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) опановують дисципліну «Projekty edukacyjne» («Освітні проекти»), на якій ознайомлюються із сутністю проектів, їх особливостями та методикою використання в освітньому процесі початкової школи і в дошкільному вихованні дітей.

У відповідній освітній програмі зазначено, що випускник повинен мати практичні навички, які дають йому можливість надійно оцінити авторські освітні проекти, а також програмувати інноваційні взаємодії та стратегії роботи з дітьми дошкільного та раннього шкільного віку (Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie).

В Інституті педагогіки Природничо-гуманітарного університету в Сельдях (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach) навчальним планом спеціальності «Педагогіка дошкільна і початкова» (Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) передбачено вивчення обов'язкової навчальної дисципліни «Методика суспільної та природничої освіти в 1-3 класах» («Metodyka edukacji społeczno-przyrodniczej w klasach I–III»), зміст якої містить матеріал про навчальні проекти для учнів початкової школи. Крім того, здобувачі вивчають вибірково навчальну дисципліну «Педагогічні інновації в дошкільній та початковій освіті» («Innowacje pedagogiczne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej»), під час опанування якої майбутні педагоги детальніше ознайомлюються з інноваційними технологіями, зокрема з проектною технологією у початковій школі (Instytut Pedagogiki. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach).

У підготовці майбутніх учителів початкової школи проекти активно застосовують також у Гуманітарно-економічній академії в Лодзі (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi). Так, цікавим для студентів є проект «LEARN, CREATE, EXPLORE!», під час виконання якого майбутні педагоги підвищують свою дидактичну компетентність. Для майбутніх учителів початкової школи та педагогів-практиків проводять різноманітні семінари, як-от: «Навчальні проекти в 1–3 класах» («Projekty edukacyjne w klasach 1-3») під керівництвом Б. Дибовської (Bożena Dybowska) (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń).

У закладах вищої освіти Словацької Республіки теж неабияке значення надається використанню проектів в освітньому процесі. Готують учителів початкової школи на бакалаврському (3 роки) та магістерському (2 роки) рівнях. Так, на педагогічному факультеті Університету Коменського в Братиславі (Univerzita Komenského v Bratislave)

майбутні вчителі початкової школи здобувають низку умінь, серед яких – «розробити та реалізувати дослідницький проєкт в освітніх науках» (Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky. Pedagogická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave).

В освітній програмі «Учитель початкової школи» магістерського рівня педагогічного факультету Пряшівського університету (Prešovská univerzita v Prešove) (Prešovská univerzita v Prešove) однією з компетентностей визначено здатність застосувати теоретичні знання про запропонований навчальний проєкт із використанням психодидактичних аспектів навчання та з акцентом на поєднання окремих компонентів і етапів навчального процесу (Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove).

В Університеті Матея Бела (Univerzita Mateja Bela) в місті Банська Бистриця здобувачі педагогічного факультету спеціальності «Дошкільна педагогіка та педагогіка початкової освіти» («Predškolská a elementárna pedagogika») беруть участь в різноманітних освітніх проєктах: «Створення веб-порталу методичного забезпечення навчання іноземних мов у початковій школі», «Компетентності лідера в освітньому середовищі в контексті його особистісних схильностей та ефективності», «Емоційна гнучкість: стратегії регуляції емоцій у мінливих умовах як захисні фактори психологічного здоров'я» та ін. (Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici).

У Словенії в Мариборському університеті майбутнім учителям початкової школи надають значну педагогічну підготовку. Зокрема, вивчення низки педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Дидактика», «Дидактичний практикум з природознавства і технологій», «Суспільствознавчий педагогічний практикум», «Дидактика природознавства і технологій», «Дидактика пізнання довкілля і суспільства», «Дидактика математики», «Дидактика словенської мови та літератури», «Дидактика музичного мистецтва», «Дидактика образотворчого мистецтва», «Дидактика спорту», «Позакласна робота з пізнання навколишнього середовища та суспільства», «Робота з батьками», «Дидактика літератури в нових медіа») передбачає різні інноваційні технології навчаннятакож і проєктну технологію (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta).

У Болгарії підготовці вчителів початкової школи теж надають належної уваги. Наприклад, у Пловдивському університеті «Паїсій Хилендарський» здобувачі навчаються спочатку 4 роки на бакалавраті за спеціальністю «Педагогіка початкової школи» («Начална училищна педагогіка»), а потім 1,5–2 роки в магістратурі за спеціальністю «Дошкільна педагогіка та педагогіка початкової школи» («Предучилищна и начална училищна педагогіка»). Метою магістратури є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють знаннями, вміннями та компетентностями для ефективного використання сучасних технологій навчання з метою підвищення якості освіти, збагачення змісту навчання, впровадження інноваційних технологій і методів у навчання (Пловдивски университет «Паисий Хилендарски»).

Основними навчальними курсами є:

1. Технології навчання: болгарській мові та літературі, математиці, людині, суспільству та природі, образотворчому мистецтву, музиці, техніці та підприємництву, фізичному вихованню та спорту в дошкільних навчальних закладах та на початковому етапі середньої школи.

2. Інтегрована освіта.

3. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та роботі в цифровому середовищі.

4. Інновації в освіті (в тому числі і проєктні технології) (Пловдивски университет «Паисий Хилендарски»).

Висновки. Отже, зарубіжний досвід країн щодо професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи є важливим чинником формування теоретико-методичних засад підготовки вчителів початкової школи в українських закладах вищої освіти.

Повернення до методу проєктів сьогодні відбувається досить інтенсивно та стає важливим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти. Здобувачі вищої освіти набувають досвіду вирішення реальних проблем, споглядаючи на майбутнє самостійне життя, які проєктують у навчанні.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання проєктної технології має базуватися на вивченні зарубіжного та вітчизняного досвіду, врахуванні новітніх тенденцій у галузі освіти й проєктуванні змісту, методів та форм навчання, адекватних прогнозованим проблемам і потребам суспільства. Дотримання цих вимог суттєво підвищить якість підготовки, а відтак – і якість роботи, яку виконуватимуть фахівці. Професіоналізм та швидкість входження фахівця у професійне середовище безпосередньо залежать не лише від його знань, умінь та навичок, а й від підготовленості до діяльності в сучасних умовах, здатності до проєктування та впровадження проєктної технології.

Аналіз зарубіжного досвіду Франції, Великобританії, Польщі, Словаччини, Словенії, Болгарії дав змогу зробити висновок про актуальність проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації проєктної технології у професійній діяльності та експериментальної перевірки її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: ДКС «Центр».
- Бахмат, Н. В. (2017). *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу*. (Дис. д-ра пед. наук). Кам'янець-Подільський.
- Грицай, Н. (2020). Підготовка майбутніх учителів до використання проєктної технології у навчанні учнів природничих наук. *Українська професійна освіта*, 7, 28-36.
- Державний стандарт початкової освіти* (затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
- Огієнко, О. І. *Тенденції розвитку проєктної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття*. Взято з <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-15.pdf>
- Пловдивски университет «Паусий Хилендарски»*. Взято з <https://pfpu.bg/>
- Харченко, Т. Г. (2013). *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
- Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi*. Retrieved from <https://www.ahe.lodz.pl/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/kierunek>
- Instytut Pedagogiki. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach*. Retrieved from <https://ip.uph.edu.pl/studenci>
- Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky. Pedagogická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave*. Retrieved from <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-predprimarnej-a-primarnej-pedagogiky/pre-uchadzacov-o-studium/>
- Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove*. Retrieved from <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/studijne-programy/magisterske-studijne-programy/DUM/>
- Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Retrieved from <https://www.pdf.umb.sk/veda-a-vyskum/projekty/>
- Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. Retrieved from <https://www.up.krakow.pl/studia/studia-jednolite-magisterskie/3659-pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-jednolite-magisterskie>

- Prešovská univerzita v Prešove*. Retrieved from <https://www.unipo.sk/>
- Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta*. Retrieved from <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>
- Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń*. Retrieved from <https://kursy.wcies.edu.pl/pl/a/Projekty-edukacyjne-w-klasach-1-3>

REFERENCES

- Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi*. Retrieved from <https://www.ahe.lodz.pl/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/kierunek>
- Avsheniuk, N. M., Diachenko, L. M., Kotun, K. V., Marusynets, M. M., Ohienko, O. I., Sulyma, O. V., & Postryhach, N. O. (2017). *Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv [Foreign experience of professional training of teachers]: analitychni materialy*. Kyiv: DKS «Tsentr» [in Ukrainian].
- Bakhmat, N. V. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoyi pidhotovky vchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovakh informatsiyno-osvitnoho seredovyscha vshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical and methodological principles of pedagogical training of primary school teachers in the conditions of the information and educational environment of a higher educational institution]*. (D diss.). Kam'yanets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity [State standard of primary education]* (zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny 21 lyutoho 2018 r. № 87). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. (2020). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do vykorystannya proyektnoyi tekhnolohiyi u navchanni uchniv pryrodnychych nauk [Preparation of future teachers for the use of project technology in teaching students of natural sciences]. *Ukrayinska profesiyna osvita [Ukrainian professional education]*, 7, 28-36 [in Ukrainian].
- Instytut Pedagogiki. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach*. Retrieved from <https://ip.uph.edu.pl/studenci>
- Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky. Pedagogická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave*. Retrieved from <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-predprimarnej-a-primarnej-pedagogiky/pre-uchadzacov-o-studium/>
- Kharchenko, T. H. (2013). *Humanizatsiya suchasnoyi pedahohichnoyi osvity u Frantsiyi: teoriya i praktyka [Humanization of modern pedagogical education in France: theory and practice]: monohrafiya*. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
- Ohiyenko, O. I. *Tendentsiyi rozvytku proektnoyi tekhnolohiyi u zarubizhniy pedahohitsi XX stolittya [Trends in the development of project technology in foreign pedagogy of the 20th century]*. Retrieved from <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-15.pdf> [in Ukrainian].
- Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove*. Retrieved from <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/studijne-programy/magisterske-studijne-programy/DUM/>
- Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Retrieved from <https://www.pdf.umb.sk/veda-a-vyskum/projekty/>
- Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. Retrieved from <https://www.up.krakow.pl/studia/studia-jednolite-magisterskie/3659-pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-jednolite-magisterskie>
- Plovdivsky unyversytet «Paysy Khylendarsky» [Plovdiv University «Paisiy Hilendarski»]*. Retrieved from <https://pfpu.bg/>
- Prešovská univerzita v Prešove*. Retrieved from <https://www.unipo.sk/>

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Retrieved from <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>
Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Retrieved from <https://kursy.wcies.edu.pl/pl/a/Projekty-edukacyjne-w-klasach-1-3>

FOREIGN EXPERIENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN PROJECT TECHNOLOGY USAGE

Svitlana Kupchak,

Postgraduate student of Rivne State University of Humanities

The article analyzes the foreign experience of future primary school teacher training in project activities usage. It has been established that the usage of educational projects is essential in the conditions of the New Ukrainian School. Emphasis is placed on the fact that for high-quality implementation of educational projects by schoolchildren, it is necessary to prepare future teachers for this type of activity even during their studies in higher educational institutions. The peculiarities of future primary school teacher training in different countries (France, Great Britain, Poland, Slovakia, Slovenia, and Bulgaria) are analyzed. The analysis of the foreign experience of France, Great Britain, Poland, Slovakia, Slovenia, and Bulgaria has made it possible to draw a conclusion about the relevance of project technologies in the course of future primary school teacher training. Based on the study of the educational programs that prepare students majoring in primary education at a number of European universities, it has been found that future primary school teachers should acquire relevant competencies in the organization of project activities, know a variety of innovative learning technologies, in particular project technology, carry out various educational projects in the course of professional training at higher educational institutions. Professionalism and the pace of a specialist's entry into the professional environment depend on their knowledge, abilities, and skills, readiness to operate in modern conditions, and the ability to design and implement project technology. In some universities, specific optional disciplines have been introduced, i.e., «Educational Projects» at the Pedagogical University of the National Education Commission in Krakow.

It has been proven that the prospects for further research lie in the development of a system of future primary school teacher training in project technology usage in the course of professional activities and experimental verification of its effectiveness.

Keywords: *primary school, future primary school teachers, projects, project technology, project activity, professional training, foreign experience.*

Надійшла до редакції 04.10.2021 р.

УДК 378.091.3:331.101.1-045.43

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263659>

ORCID 0000-0002-6013-4364

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕРГОДИЗАЙНУ ПРИ ФОРМУВАННІ В УЧНІВ НАВИЧОК SOFT SKILLS

Тетяна Борисова,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри основ виробництва та дизайну
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті подано характеристику технологій педагогічного ергодизайну, їх значення для забезпечення комфортного освітнього середовища та підвищення ефективності результатів навчання, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти. Окреслено важливість закладення підвалин навичок soft skills на всіх етапах освітньої діяльності, що стає запорукою швидкої адаптації до вимог роботодавців та кваліфікованого становлення майбутніх фахівців незалежно від обраної галузі професійної діяльності в дорослому житті.

У дослідженні проаналізовано різні підходи до формування навичок soft skills в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, зокрема під час реалізації технологічної освітньої галузі. Актуальність пропонованого дослідження пояснено в недостатнім висвітленні у науковій літературі перспективних напрямів формування навичок soft skills в учнівській молоді під час занять із технологій.

Метою дослідження визначено обґрунтування використання технологій педагогічного ергодизайну як ефективних засобів формування навичок soft skills на заняттях з технологічної освітньої галузі на рівні базової середньої освіти.

Доведено, що технологічна освітня галузь виконує синтезуючу функцію в процесі навчання, адже проблематика проєктів, які розробляють та реалізують учні на заняттях з технологій передбачає мультипредметний підхід; таким чином, створюються додаткові умови для формування загальнонаукових знань, практичних умінь та соціальних навичок. У результаті наукового пошуку визначено, що впровадження технологій ергодизайну в освітній процес сприяє активізації навчальної проєктної діяльності учнів і може розглядатися як педагогічна умова, що сприяє реалізації творчого потенціалу учнів, формуванню критичного та технічного мислення, розвитку навичок партнерської взаємодії. З'ясовано позитивний вплив впровадження технологій педагогічного ергодизайну на ефективність формування soft skills у процесі залучення учнів до навчальної проєктної діяльності.

Ключові слова: нова українська школа, технологічна освітня галузь, навчальна проєктна діяльність учнів, технології педагогічного ергодизайну, навички soft skills, комфортне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Підготовка конкурентоспроможних фахівців у різних сферах діяльності є одним із першочергових завдань вищої освіти. Серед важливих професійних вимог до кваліфікованих фахівців в сучасних умовах розвитку індустрії праці – здатність до професійної комунікації, згуртованість у командній роботі, вміння критично мислити, креативність. Успішність роботи сучасної компанії залежить від командної роботи всіх її співробітників, успішні європейські та вітчизняні компанії підтримують професійний та особистісний розвиток своїх співробітників, саме тому важливим напрямом освіти нині є підготовка молоді до навчання та саморозвитку впродовж життя, адже технології настільки швидко прогресують, що не можливо зупинитися на досягнутому рівні професіоналізму. Фахівець має бути гнучким та мобільним, опановувати нові технології, а також бути здатним до внесення пропозицій щодо проєктування та модернізації технологічних процесів; до найзатребуваніших навичок роботодавці відносять: гнучкість, здатність адаптуватися;

комунікативність; уміння вирішувати проблемні ситуації; креативність; навички міжособистісних відносин; уміння працювати в команді, тому формування навичок soft skills має розпочинатися ще в шкільному віці.

Реформування загальної середньої освіти триває в руслі європейських стандартів підготовки молоді до професійного самовизначення та подальшого розвитку й зростання в обраній галузі. Наразі стартує навчання за програмами Нової української школи на рівні базової середньої освіти, метою якого є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії... (Державний стандарт ..., 2020). Одним із новітніх завдань Нової української школи є формування ключових компетентностей для освіти впродовж життя, а також наскрізних вмінь для успішної самореалізації. Для вирішення таких завдань відбувається оновлення змісту освіти, реформування підходів до організації освітньої діяльності, методики навчання й системи оцінювання результатів навчання, вдосконалення освітнього простору, а, відповідно, й перепідготовка педагогічних кадрів до реалізації нового контенту в новому форматі освітнього процесу.

Інноваційний формат навчального процесу Нової української школи може бути реалізований із використанням технологій педагогічного ергодизайну як одного із засобів формування ефективного освітнього середовища. Важливим є те, що технології педагогічного ергодизайну впливають на формування предметного середовища (інтер'єру та екстер'єру навчальних приміщень, шкільного одягу, наочних та дидактичних засобів навчання тощо); когнітивної сфери (психологічних, розумових процесів розвитку особистості в процесі навчання); освітнього середовища (організація навчального середовища з використанням комфортних педагогічних технологій); інформаційного середовища (художньо-технічне оформлення та відображення інформації з урахуванням психологічних моментів її сприйняття, функціональних особливостей відображення інформації, естетики візуального відображення інформації та багатьох інших факторів) тощо (Борисова, 2019). Таким чином, визначаємо перспективи позитивного впливу використання технологій педагогічного ергодизайну на процес формування навичок soft skills в учнів під час реалізації навчального процесу за програмами Нової української школи, для успішної реалізації яких необхідна відповідна спеціальна підготовка педагогічних кадрів до роботи в сучасних умовах закладів загальної середньої освіти.

Метою дослідження є окреслення технологій педагогічного ергодизайну як ефективних засобів формування навичок soft skills на заняттях із технологічної освітньої галузі на рівні базової середньої освіти.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблема формування навичок soft skills в учнів основної школи є актуальною та малодослідженою на теренах вітчизняних наук про освіту. Основні питання формування навичок soft skills студентської молоді висвітлені в низці наукових публікацій, зокрема: Н. Длугунович розподілив навички soft skills на 4 групи відповідно до сходинок кар'єрного зростання майбутніх ІТ-фахівців (2014); К. Коваль запропонував класифікацію «м'яких» навичок та навів приклади їх опанування студентською молоддю (2015); Н. Колядою та О. Кравченко здійснено пошук ефективних методик формування «м'яких навичок» в умовах закладу вищої освіти (2020); Н. Дашенкова та Т. Коробкіна розглядають soft skills як соціально значущі та психологічно виважені аспекти формування професійної компетентності (2021); О. Шестель, О. Старинець та А. Данилюк пропонують інноваційні підходи до формування «soft skills» у професійній діяльності фахівців сфери послуг (2021). Усе частіше знаходимо наукові публікації, присвячені проблемам формування гнучких навичок в учнів шкільного віку, серед таких виділяємо роботу Ю. Зорі та Н. Степанової (2021), наукові розвідки Н. Власової (2021), практичний досвід В. Філінюк та Н. Білозор (2020), ігрові технології О. Жукової та А. Косогової (2020), інші. На жаль, питання формування м'яких навичок учнів у процесі трудового навчання та технологій залишається мало дослідженим.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в умовах трансформації освітньої системи в бік професійного становлення підростаючого покоління, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, гнучкості та мобільності, креативності та ініціативності сучасних фахівців відбувається реформування початкової та основної освіти за формулою Нової української школи, то набуває актуальності теоретичне узагальнення й обґрунтування пошуку практичного інструментарію формування «м'яких навичок» на заняттях із технологій.

Принципи, які закладені в концепції Нової української школи, націлені на формування наскрізних знань, вмінь та здатностей, пронизують всі освітні галузі та готують молодь до професійного самовизначення відповідно до особистісних здібностей та вподобань. Метою технологічної освітньої галузі є реалізація творчого потенціалу учня, формування критичного та технічного мислення, готовності до зміни навколишнього природного середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій і дизайну, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження (Державний стандарт, 2020).

У процесі наукового пошуку ефективних педагогічних технологій, спрямованих на формування гнучких навичок учнівської молоді на заняттях із технологій у Новій українській школі ми звернулися до вирішення такої проблеми через проектно-технологічну навчальну діяльність учнів, адже чимало педагогічних досліджень розкривають перспективи ефективного залучення учнів до розробки та втілення проєктів на основі синтезувальної, узагальнювальної, комплексної, аналітичної діяльності, що передбачає командну роботу. Використання проектно-технології навчання на заняттях із трудового навчання та технологій триває вже багато років й доводить ефективність інтеграції знань і вмінь учнів з різних освітніх галузей при розробці та реалізації творчих проєктів учнівської молоді. Особливості залучення учнів до проектно-технологічної діяльності на заняттях із технологій висвітлено в численних публікаціях О. Коберника, Г. Кондратюка, Н. Матяш, М. Ретівих, В. Сидоренка, В. Симоненка, С. Ящука та інших учених.

Варто зазначити, що проектна технологія навчання – провідний засіб розвитку учнів на уроках з трудового навчання та технологій, формування у них здатності до самоосвіти й конструювання власного процесу пізнання з метою реалізації початкових проєктів використовується вчителями-практиками з 2017 року відповідно до навчальних програм з трудового навчання для 5–9 класів та з технологій для 10–11 класів і спрямована на формування ключових компетентностей учнів, які пролонговано та удосконалено у форматі Нової української школи. Проектна технологія навчання обумовлює інтерактивну, навчально-дослідну та інші види діяльності учнів, реалізується в комбінації з іншими навчальними технологіями (проблемного навчання, критичного мислення, технології комбінованого навчання тощо).

Навчальну проектно-технологічну діяльність пропонують як провідну в умовах Нової української школи, що дозволяє учням отримувати нові знання та навички через власні дослідження. Розробка навчальних проєктів стимулює учнів до пошуку необхідної інформації, мобілізації власних зусиль, знань, умінь та навичок, об'єднання в групи або пари для підсилення якості та темпів виконання завдання, звернення за консультацією та допомогою до вчителів і колег. Такий формат навчання розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, логічного міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети (Barron, 2003). Дослідження, проведені іноземними вченими показали, що при правильному застосуванні проектно-технології навчання учні змогли здобути знання з глибоким розумінням концепцій та взаємозв'язку між навчальними дисциплінами, а також розвинути навички XXI століття (Phillips, 2016).

Важливими навичками для фахівців XXI століття визначено «soft skills». На думку провідних коучинів, навчити гнучким навичкам не можна, їх потрібно формувати та розвивати з дитинства. Аналізуючи Стандарт базової середньої освіти, ми знаходимо

низку гнучких навичок, закладених у ключових компетентностях та наскрізних уміннях. Враховуючи загальноприйняті підходи до класифікації навичок Soft skills ми спробували їх взаємно узгодити (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язки ключових компетентностей базової середньої освіти з навичками Soft skills

Класифікація навичок Soft skills (Коляда, Кравченко, 2020)	Компоненти ключових компетентностей базової середньої освіти
<i>Комунікація:</i> вміння спілкуватися відповідно до ситуації, враховувати міміку і жести, вміння домовлятися, відповідно починати і завершувати розмову, підсумовувати результати розмови, готовність спілкуватися на професійному рівні.	<i>Здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, передбачає вміння:</i> – відповідно до ситуації ефективно виражати ідеї, почуття; – обґрунтовувати свої погляди та переконання в усній і письмовій формі у різних особистісних і соціальних контекстах
<i>Креативність:</i> уміння знаходити нестандартні, нові рішення знайомих ситуацій, здатність генерувати і втілювати в життя нові ідеї. <i>Мотивація:</i> вміння мотивувати себе та інших, розуміти чужі мотиви та наміри, долати проблеми і кризи та мотивувати колег до цього.	<i>Інноваційність, що містить:</i> – здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; – спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів.
<i>Гнучкість:</i> здібність адаптуватися. <i>Робота з інформацією:</i> вміння збирати, аналізувати й оцінювати нову інформацію, задавати потрібні питання; орієнтуватися у широкому інформаційному полі сучасного світу. <i>Системне мислення:</i> вміння планувати, ставити поточні та кінцеві цілі та реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації, знаходити оптимальне рішення.	<i>Навчання впродовж життя, як здатність:</i> – знаходити можливості для навчання і саморозвитку; – спроможність навчатися і працювати в колективі та самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна.
<i>Організаторські здібності:</i> вміння об'єднувати людей і чітко визначати обов'язки відповідно до можливостей кожного, ініціативність і вимогливість до себе та інших. <i>Емоційний інтелект:</i> уміння розпізнавати чужі емоції та демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи.	<i>Громадянські та соціальні компетентності:</i> – виявлення поваги до інших, толерантність; – уміння конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях; – спроможність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності.
<i>Співпраця в команді:</i> вміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції із колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс. <i>Лідерські якості:</i> здатність об'єднувати людей навколо соціально значущої мети, вміння брати на себе відповідальність за весь колектив.	<i>Підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають:</i> – уміння розв'язувати проблеми; – готовність брати відповідальність за прийняті рішення; – здатність працювати в команді для планування і реалізації проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо.

Аналіз комплексу наукових джерел і методичних матеріалів з проблеми виявив, що на рівні базової середньої освіти закладено формування основ більшості складових м'яких навичок. У руслі нашого дослідження акцентуємо увагу на тому, що для формування окресленого комплексу основ гнучких навичок на нинішньому етапі реформування освітньої галузі вагоме підґрунтя складає проєктна технологія навчання, яка набула поширення й активно реалізується на заняттях із трудового навчання та технологій. Проєктна навчальна діяльність учнів має міжпредметний творчо-пошуковий характер і пов'язана з естетичною культурою, художньо-образним креативним мисленням, вмінням прогнозувати результати власної перетворювальної дійсності. Технологічна освітня галузь виконує синтезувальну функцію в процесі навчання, адже проблематика проєктів, які розробляють та реалізують учні на заняттях із технологій, передбачає мультипредметний підхід; таким чином, створюються додаткові умови для формування загальнонаукових знань, практичних умінь та соціальних навичок. Враховуючи вищесказане, варто повести мову про використання основ дизайну на різних етапах проєктної діяльності учнів на заняттях із технологій.

Знання, уміння та навички з основ дизайну активно формуються під час вирішення ряду проєктних завдань: аналізу об'ємно-композиційних рішень об'єктів-аналогів, їх колористичного вирішення, комбінування матеріалів та фактур, способів декорування та оформлення готових виробів. Знання з основ композиції та дизайну необхідні при створенні дизайн-проєктів, але в формуванні навичок доброзичливої продуктивної взаємодії між учасниками дизайн-проєктів важливу роль відіграє педагогічний дизайн, в основу якого покладено принципи конструювання педагогічного процесу, спрямованого на освоєння та перетворення освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток особистості. Дослідження різних аспектів педагогічного дизайну здійснювали М. Близнюк, В. Кухаренко, Т. Лепейко, О. Пушкар, Г. Сіменс, В. Тименко та інші вчені. Поряд із цим напрямом удосконалення освітнього процесу в сучасних освітніх умовах, низка науковців (А. Абросімов, Н. Карапузова, Є. Починок, В. Помогайбо, С. Скидан та ін.) розробляють основи педагогічної ергономіки, дослідження якої спрямовані на вивчення проблем оптимізації матеріальних умов навчальної діяльності; робочих місць учня й учителя; дидактичних засобів, питань техніки безпеки та гігієни праці, умов відпочинку, зважаючи на естетику закладу освіти та його оточення.

Таким чином, завдань об'єднання двох взаємопов'язаних засобів удосконалення освітнього середовища, таких як: педагогічний дизайн та педагогічна ергономіка, привело нас до думки про необхідність обґрунтування та прогнозування результатів упровадження технологій ергодизайну в закладах освіти з метою формування комфортних умов навчальної та педагогічної діяльності для всіх учасників освітнього процесу з урахуванням їх особливих потреб, інтересів, нахилів і здібностей.

До технологій ергодизайну відносимо: ергодизайн предметного середовища (інтер'єру навчальних приміщень, екстер'єру закладу освіти, шкільного та навчально-виробничого одягу, оформлення прилеглої до навчального закладу території – ландшафтного дизайну); ергодизайн фізичного середовища (анатомічні, антропометричні, фізіологічні, біомеханічні характеристики людини в процесі навчально-виробничої діяльності); ергодизайн когнітивної сфери (психологічні, розумові процеси, що відбуваються та розвиваються під час виконання навчально-виробничих завдань); організаційна ергономіка (комунікативні процеси, взаємодія між людиною та іншими елементами соціотехнічної системи в умовах освітнього середовища); ергодизайн навчального (освітнього) середовища (організація комфортного навчального середовища, запровадження комфортних педагогічних технологій для всіх учасників освітнього процесу); ергодизайн інформаційного середовища (художньо-технічне оформлення та відображення інформації, з урахуванням психологічних моментів сприйняття інформації, функціональних

особливостей відображення інформації, естетики візуального відображення інформації та багатьох інших чинників).

Технологія ергодизайну предметного середовища спрямована на створення комфортних умов для навчально-виробничої комунікації між учасниками освітнього процесу, проектування мобільного предметного простору, облаштованого всім необхідним меблюванням, приладдям, обладнанням для найзручнішої взаємодії при виконанні різних завдань індивідуально, в парах чи групах. Найкраще облаштовувати навчальні приміщення меблями-трансформерами, що легко модулюються відповідно до призначення або з врахуванням антропометричних особливостей здобувачів освіти. Таким чином, відбувається переплетення даної технології з технологією ергодизайну фізичного середовища, яка більше націлена на врахування анатомічних, антропометричних та фізіологічних параметрів тіла людини. Тому, врахування таких показників при формуванні навчальних завдань, виборі об'єктів проектування в процесі навчально-виробничої діяльності, зокрема на заняттях з технологій, дозволяє підбирати матеріали, інструменти, обладнання та технології обробки (виготовлення) проектів доступні та посилені для здобувачів освіти відповідно до вікової категорії, особистісних здібностей та вподобань, що в свою чергу мотивує учнів розвиватися й опановувати нові знання, уміння, навички, а також відчувати мотиви та наміри своїх колег, спільно долати проблеми, допомагати та розподіляти обов'язки, мотивувати колег до навчання та саморозвитку.

Технологію ергодизайну когнітивної сфери пов'язуємо з особливостями сприйняття начальних завдань та інформації, особливостями розвитку уваги, пам'яті, креативного мислення. Варто відзначити, що саме проектна технологія навчання активізує навчально-пошукову самостійну діяльність учнів, змушує проявляти винахідливість, креативність, мотивує до пошуку нових, нестандартних рішень, змушує проявляти гнучкість мислення, адаптуватися у мінливому освітньому просторі, об'єднувати знання та вміння з різних освітніх галузей для вирішення поставлених навчальних завдань, стимулює генерувати побудови й процеси для впровадження нових творчих ідей.

Технологія організаційної ергономіки покликана об'єднувати здобувачів освіти для реалізації спільних навчальних проектів, працювати в команді й раціонально розподіляти обов'язки між всіма компаньйонами, підбирати емоційно комфортні умови співпраці, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи. Майстерність вчителя при реалізації технології ергодизайну освітнього середовища полягає в тому, щоб допомогти учням долати власні амбіції, навчити слухати й бачити роботу інших для досягнення спільної мети, показати приклад готовності підтримувати колег, знаходити компроміс рішень та засобів об'єктивного аргументованого переконання чи доведення власних думок. Поряд з цим, в раціонально побудованому освітньому середовищі формуються лідерські якості у здобувачів освіти та вміння згуртовувати інших для досягнення соціально значущої мети, проявляються вміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення визнавати й усувати помилки в процесі спільної праці та доводити почату роботу до логічного завершення тощо.

Технологія ергодизайну інформаційного середовища спрямовує педагогів та учнів на ретельних критичний підхід до пошуку, аналізу, обробки та відображення інформації з різних джерел, формування культури інформаційних повідомлень, художньо-технічного оформлення результатів навчальної діяльності, вироблення критичного підходу до естетики візуального відображення інформації. І водночас, ставити правильні та логічні запитання, орієнтуватися у широкому інформаційному полі, виділяти ключові моменти та синтезувати об'єкти пошуку, групувати та обробляти інформацію, робити логічні аргументовані висновки. Цьому сприяє системне мислення, вміння планувати, ставити поточні та кінцеві цілі, реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації та знаходити оптимальне рішення.

Перспективним напрямом дослідження визначено побудову логічної схеми взаємозв'язків шкільних технологій ергодизайну з технологіями трудової діяльності учнів та тими soft skills, які формуються в процесі реалізації проєктивної діяльності учнями на заняттях.

Висновки. Отже, в результаті наукового пошуку визначено, що впровадження технологій ергодизайну в освітній процес сприяє активізації навчальної проєктної діяльності учнів і може розглядатися як педагогічна умова, що сприяє реалізації творчого потенціалу учнів, формуванню критичного та технічного мислення, розвитку навичок партнерської взаємодії. Доведено позитивний вплив впровадження технологій педагогічного ергодизайну на ефективність формування навичок soft skills у процесі залучення учнів до навчальної проєктної діяльності. Таким чином, підтримуємо думку, що ознайомлення й опанування технологіями ергодизайну майбутніми вчителями трудового навчання та технологій є необхідною умовою успішного і більш ефективного процесу формування навичок soft skills на заняттях, як наскрізних умінь необхідних для майбутнього професійного самовизначення та успішного працевлаштування.

ЛІТЕРАТУРА

- Борисова, Т. (2019). Інноваційні підходи до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 24, 9-14.
- Власова, Н. (2021). *Формування soft skills через впровадження концепції НУШ у середній і старшій школі*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=pEclz3FVfKo>
- Дашенкова, Н., & Коробкіна, Т. (2021). *Soft skills: соціально-психологічні аспекти професійної компетентності*. Харків: ХНУРЕ.
- Державний стандарт базової середньої освіти*. (2020). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
- Длугунович, Н. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*, 6 (219), 239-242.
- Жукова, О., & Косонова, А. (2020). Розвиток soft skills в учнів загальноосвітніх шкіл у процесі позакласної роботи через вирішення математичних задач у форматі гри. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 47, 21-32.
- Зоря, Ю., & Степанова, Н. (2021) *Soft skills для розвитку дитини : медіаальбом для наймолодших*. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.
- Коваль, О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2, 162-167. Взято з <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826>
- Коляда, Н., & Кравченко, О. (2020). Практичний досвід формування «soft-skills!» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27(3), 137-145.
- Сидоренко, В. (2004). Проєктно-технологічний підхід як основа оновлення змісту конструювання одягу учнів. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 1, 2-4.
- Філінюк, В., & Білосор, Н. (2020). Soft skills: готуємо учнів до успішної життєдіяльності. *Учитель початкової школи*, 11/12, 9-14.
- Barron, B. (2003). When Smart Groups Fail. *The journal of the learning sciences*, 12(3), 307-359.
- Phillips, K. (2016). Project based learning, a center for design class and foxfire. In H. Smith, & J. C. McDermott (Eds.), *The Foxfire Approach* (pp. 121-127). Rotterdam: SensePublishers.

REFERENCES

- Barron, B. (2003). When Smart Groups Fail. *The journal of the learning sciences*, 12(3), 307-359.
- Borysova, T. (2019). Innovatsiini pidkhody do realizatsii tekhnolohii erhodyzainu v zakladakh osvity [Innovative approaches to the implementation of ergonomic design technologies in educational institutions]. *The Sources of Pedagogical Skills*, 24, 9-14 [in Ukrainian].
- Dashenkova, N., & Korobkina, T. (2021). *Soft skills: sotsialno-psykholohichni aspekty profesinnoi kompetentnosti [Soft skills: socio-psychological aspects of professional competence]*. Kharkiv: KhNURE [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Dlunovych, N. (2014). Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft skills as a necessary component of IT specialist training]. *Bulletin of the Khmelnytskyi National University*, 6 (219), 239-242 [in Ukrainian].
- Filiniuk, V., & Bilozor, N. (2020). Soft skills: hotuiemo uchniv do uspishnoi zhyttiediialnosti [Soft skills: we prepare students for successful life activities]. *Uchytel pochatkovoї shkoly [Primary school teacher]*, 11/12, 9-14 [in Ukrainian].
- Koliada, N., & Kravchenko, O. (2020). Praktychni dosvid formuvannia «soft-skills» v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical experience in the formation of "soft-skills" in the conditions of a higher education institution]. *Humanities Science Current Issues*, 27(3), 137-145 [in Ukrainian].
- Koval, O. (2015). Rozvytok «soft skills» ustudentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [The development of "soft skills" of students is one of the important factors of employment]. *Visnyk of Vinnytsia Polytechnical Institute*, 2, 162-167. Retrieved from <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826>[in Ukrainian].
- Phillips, K. (2016). Project based learning, a center for design class and foxfire. In H. Smith, & J. C. McDermott (Eds.), *The Foxfire Approach* (pp. 121-127). Rotterdam: SensePublishers.
- Sydorenko, V. (2004). Proektno-tekhnolohichni pidkhid yak osnova onovlennia zmistu konstruiuvannia odiahu uchniv [The project-technological approach as a basis for updating the content of students' clothing design]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity [Labor training in educational institutions]*, 1, 2-4 [in Ukrainian].
- Vlasova, N. (2021). *Formuvannia soft skills cherez uprovadzhennia kontseptsii NUSH u serednii i starshii shkoli [The formation of soft skills through the implementation of the concept of NUSH in secondary and high school]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=pEclz3FVfKo> Soft skills: socio-psychological aspects of professional competence[in Ukrainian].
- Zhukova, O., & Kosohova, A. (2020). Rozvytok soft skills v uchniv zahalnoosvitnikh shkil u protsesi pozaklasnoi roboty cherez vyrishennia matematychnykh zadach u formati hry [Development of soft skills in secondary school students in the process of extracurricular work through solving mathematical problems in the format of a game]. *Scientific notes of the pedagogical department*, 47, 21-32 [in Ukrainian].
- Zoria, Yu., & Stepanova, N. (2021) *Soft skills dlia rozvytku dytyny : mediaalbum dlia naimolodshykh [Soft skills for child development: a media album for the youngest]*. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentrlilnoi presy [in Ukrainian].

PROSPECTS OF USING TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL ERGODESIGN WHILE STUDENTS' SOFT SKILLS FORMATION

Tetyana Borisova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamentals of Production and Design of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article describes the technologies of pedagogical ergodesign, and their importance for providing a favorable educational environment and improving the effectiveness of learning outcomes provided by the State standard of Basic Secondary Education. The importance of laying the foundations of soft skills at all stages of educational activities is outlined, which becomes a guarantee of rapid adaptation to the requirements of employers and future professionals' qualified development, regardless of the chosen field of professional activity in adult life.

The study analyzes different approaches to soft skills formation in the educational process of general secondary education, in particular during the implementation of technological education. The relevance of the proposed study is due to insufficient coverage of promising areas of students' soft skills during technology classes in the scientific literature.

The purpose of the study is to substantiate the use of pedagogical ergodesign technologies as effective means of soft skills formation in technological education classes at the level of basic secondary education.

It is proven that the technological education industry performs a synthesizing function in the learning process. It is because the issues of projects that are developed and implemented by students in technology classes involve a multi-subject approach; thus, additional conditions are created for the formation of general scientific knowledge, practical skills, and social skills. As a result of scientific research, it is determined that the introduction of ergodesign technologies in the educational process contributes to the activation of students' educational project activities and can be considered as a pedagogical condition that promotes students' creative potential, their critical and technical thinking, partnership skills. The positive influence of the introduction of pedagogical ergodesign technologies on the efficiency of soft skills formation in the process of involving students in educational project activities has been clarified.

Keywords: *the New Ukrainian school, technological educational branch, students' educational project activity, technologies of pedagogical ergodesign, soft skills, favorable educational environment.*

Надійшла до редакції 14.10.2021 р.

УДК 373.5.016:672.4

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263660>

ORCID 0000-0002-7760-0333

ORCID 0000-0002-0553-4277

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ПРОЄКТУВАННЮ ТА ВИГОТОВЛЕННЮ ВИРОБІВ ІЗ ТОНКОЛИСТОВОГО МЕТАЛУ

Олександр Сотничок,

аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Валентина Титаренко,

докторка педагогічних наук, професорка, декан факультету технологій та дизайну
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розглядається актуальна проблема формування в учнів умінь із застосування набутих знань на практиці як важливий чинник реалізації проєктно-технологічної системи трудового навчання в сучасних закладах загальної середньої освіти. Встановлено, що питання врахування вікових особливостей учнів 5–6 класів у трудовому навчанні проєктуванню та виготовленню виробів із конструкційних матеріалів залишається дотепер маловивченим. Доведено, що успішність проєктування та виготовлення виробів із тонколистового металу залежить від правильно організованої поетапної проєктно-технологічної діяльності учнів. Обґрунтовано особливості вибору на першому (організаційно-підготовчому) етапі об'єктів проєктування. Розкрито специфіку складання учнями ескізів потенційно можливих варіантів проєктованого виробу на конструкторському етапі реалізації виробу. Визначено зміст третього (технологічного) етапу виготовлення виробу, яким передбачено виконання запланованих операцій, самоконтроль та оцінку якості виконаних робіт. Розглянуто процес навчання учнів трудовим прийомом і операціям: формування образу дії, аналітичний і синтетичний етапи опанування складовими прийомів і операцій. Описано методику навчання учнів правильному засвоєнню порядку виконання трудових операцій з обробки тонколистового металу: розмічання заготовок, різання металу ножицями, обпилювання кромки деталей, гнуття та свердління отворів, складання та оздоблення виробу. Схарактеризовано особливості оцінювання якості виготовлення учнями виробів за точністю обробки конструкційних матеріалів. Розкрито зміст завершального етапу проєктно-технологічної діяльності з підсумкового контролю, порівняння та оцінювання виготовлених учнями конструкцій виробів із тонколистового металу.

Ключові слова: учні 5–6 класів, методика, проєктно-технологічна діяльність, виріб, тонколистовий метал, оцінювання, етапи проєктування.

Постановка проблеми. Трудова діяльність людини в галузі сучасної техніки та технологій набуває все більш інтелектуальної та дослідницької спрямованості. Формування в учнів умінь із застосування набутих знань на практиці сьогодні виступає важливим чинником реалізації проєктно-технологічної системи трудового навчання у сучасних закладах загальної середньої освіти. Формуючи в учнів систему техніко-технологічних знань, провідним завданням трудового навчання в школі є набуття умінь і навичок з розвитку в учнів креативного та технічного мислення, проєктних здібностей, обдарувань, сприяння їхньому майбутньому професійному самовизначенню (Титаренко, 2007).

Формування змісту технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання здійснюється саме на основі об'єктів проєктної діяльності, що дає змогу одночасно проєктувати та виготовляти один і той самий виріб за допомогою різних основних та додаткових технологій (*Щодо методичних рекомендацій*, 2021, с. 128).

Здійснюючи на уроках трудового навчання проектування та виготовлення виробів учні повинні набути визначених Державним стандартом базової середньої освіти обов'язкових результатів навчання, будучи здатним до:

- формулювання ідей та втілення задумів у готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності;
- творчого застосування традиційних і сучасних технологій;
- ефективно використовувати техніку, технології та матеріали без заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу;
- турбуватися про власний побут, задоволення власних потреб та потреб інших осіб (Про деякі питання, 2020, с. 10).

Аналіз публікацій та досліджень. Методиці навчання учнів проектуванню та виготовленню виробів із конструкційних матеріалів присвячені науково-методичні праці О. Гедвилло (розробки занять із обробки матеріалів), В. Качнева (формування трудових умінь і навичок учнів), В. Мадзігона (навчання елементам технології обробки матеріалів), О. Сірий (формування трудових дій на уроках трудового навчання), А. Терещука (формування практичних умінь і навичок), В. Титаренко (організація проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання), Д. Тхоржевського (методика навчання учнів ручній та механізованій обробці, конструкційних матеріалів), А. Цини (формування особистісних якостей учнів під час проектно-технологічної діяльності) та ін.

Водночас питання врахування вікових особливостей учнів 5–6 класів у трудовому навчанні проектуванню та виготовленню виробів із конструкційних матеріалів залишається дотепер маловивченим, що ускладнює реалізацію вчителем загальнодидактичних принципів доступності та міцності засвоєння навчального матеріалу, часто заважає створення ситуацій успіху в навчально-трудова діяльності школярів. Виходячи з цього, важливим завданням сучасного трудового навчання є опанування учням знаннями і вмінням з обробки конструкційних матеріалів, які характеризують їхню практичну готовність до роботи з ручними інструментами.

Метою статті є розкриття особливостей методики поетапного трудового навчання учнів 5–6 класів проектуванню та виготовленню виробів із тонколистового металу.

Виклад основного матеріалу. Успішність проектування та виготовлення виробів із тонколистового металу визначається правильно організованою проектно-технологічною діяльністю учнів, на кожному етапі якої здійснюється певна система конструкторських, технологічних дій (Хоменко, 2016, с. 12).

На першому (організаційно-підготовчому) етапі учні разом із учителем здійснюють вибір об'єкта проектування. Демонструючи учнями різні вироби з листового металу, вчитель вказує на їхнє застосування у школі та побутовій діяльності. Вибір виробу для проектно-технологічної діяльності обумовлюється його значенням як для самих учнів, так і для суспільства. Школярі повинні переконатися у доцільності виконання проекту. Для цього під час бесіди можуть ставитися питання: Для чого призначений виріб? Де його можна використати? З яких деталей він має складатися? З якого металу слід виготовити деталі виробу? Яким чином необхідно з'єднати деталі виробу? Чи виправдано є конструкція виробу?

Допомогти учням в уявленні можливої конструкції виробу може використання інформації з довідників, книг, журналів, каталогів та мережі Інтернет. Аналіз різних варіантів конструкції виробу проводиться з метою обґрунтування оптимальних параметрів та вимог до нього.

Вчителеві важливо навчити учнів 5–6 класів фантазувати щодо створення проєктованого виробу, згадавши з уроків математики геометричні фігури (круг, трикутник, квадрат, овал, ромб, прямокутник), поєднанням яких утворюється форма деталей проєктованого виробу.

Наступний (конструкторський) етап проектування передбачає складання учнями ескізів потенційно можливих варіантів проєктованого виробу, вибирають форму, розміри

деталей, інструменти та матеріали для його виготовлення. Обґрунтування параметрів здійснюється за результатами проведення учнями економічних, екологічних та мінімаркетингових досліджень. Після цього виконується робоче креслення або ескіз для виготовлення виробу.

Реалізуючи проектне завдання учні мають усвідомити, що проєктований виріб можна виготовити різними способами. Тому, починаючи реалізацію проєкту варто бути впевненим, що прийнятий варіант конструкції виробу є найбільш економічним, технологічним і екологічно виваженим, відповідає сучасним вимогам естетики та дизайну, найкращим чином задовольнятиме потреби його споживачів: школи, родини чи ринку (Коберник, 2015).

На наступних уроках учні приступають до третього (технологічного) етапу виготовлення виробу, яким передбачено виконання запланованих операцій, здійснюється самоконтроль та оцінку якості виконаних робіт.

Під час навчання за проєктно-технологічною системою необхідним є етап виконання учнями пробних вправ, де головною є мета набуття досвіду правильного виконання трудових дій, навченості поєднанню часткових рухів, дій у трудові прийоми та операції.

Навчання роботі ручними інструментами здійснюється за допомогою пояснень та демонстрації учителем прийомів виконання трудових дій з метою формування в учнів системи умовних рухових рефлексів, починаючи з засвоєння образу трудових дій (Сірий, 2012, с. 5). На цьому етапі школярі опановують тільки орієнтовною основою дій, не розуміючи часткових дій, які супроводжують виконання трудових операцій. Під час виконання трудових операцій з обробки конструкційних матеріалів ручними інструментами школярі, усвідомлюючи їхній кінцевий результат, виконують ряд трудових дій, які часто є зайвими, помилковими, такими що ускладнюють отримання очікуваного результату.

Під час ознайомлення учнів із трудовою операцією слід поділяти її опанування на окремі частини – трудові прийоми, які у свою чергу діляться на трудові дії та рухи. Кожен із цих складників можна розглядати як певний етап у виготовленні проєктованих учнями виробів. Складність виконання часткових рухів і дій обумовлює труднощі учнів під час виконання цілісної трудової операції, у якій вони поєднані.

Оволодіння трудовими прийомами і операціями відбувається не шляхом механічного поєднання окремих трудових рухів і дій, а внаслідок набуття учнями досвіду застосування лише необхідних для виконання операції рухів і дій і уникнення та блокування зайвих, які знижують якість, точність виконання цілісної операції.

Наприклад, під час виконання операції пиляння учень має дотриматися послідовного ряду часткових дій: 1) виконання запилу помірними рухами, без суттєвого докладання м'язових зусиль; 2) пиляння заготовки у робочому темпі з дозованим фізичним натиском на інструмент для здійснення його подачі в зоні різання; завершення пиляння, зменшуючи темп рухів та силу натиску на інструмент. Не дивлячись на відносну нескладність виконання окремих трудових дій, кожна з них потребує виокремленого відпрацювання з подальшим поєднання рухів у дію, а дій у прийоми пиляння. Цілісне виконання операції пиляння потребує від учня усвідомлення особливостей виконання окремих дій, так і особливостей їхнього поєднання у цілісну трудову операцію, яка виконується неперервно. Таке сприйняття свідомістю часткових рухів та дій та набуття досвіду їхнього поєднання у цілісні трудові прийоми і операції сприяє поступовому зникненню зупинок і пауз між діями і рухами, навченості одночасному їх виконанню.

Розглянутий процес навчання трудовим прийомам і операціям можна поділили на три етапи: етап формування образу дії, аналітичний і синтетичний етапи опанування складовими прийомів і операцій.

Важливим є правильне засвоєння учнями порядку під час виконання трудових операцій з обробки тонколистового металу: розмічання заготовок, різання металу ножицями, обпилювання кромки деталей, гнуття та свердління отворів, складання та оздоблення виробу.

Якість виготовлення учнями виробу визначається точністю обробки конструкційних матеріалів. Залежно від класу школярі здатні суворо дотримуватися та контролювати обмежену кількість розмірів виробу. Так, для учнів 5 класу ми рекомендуємо перевіряти для оцінювання точності дотримання форми деталі не більше 2 її розмірів. Учні 6 класу здатні контролювати до 3 розмірів, 7 класу – не більше 4, 8 класу – до 5 та 9 класу – до 6 розмірів деталі. Вимоги щодо точності дотримання розмірів деталей також змінюється від класу до класу. Так, ручна обробка металу учнями 5 класу може вважатися якісною, якщо вона здійснюється з точністю дотримання розмірів в межах ± 2 мм, учні 6 класу повинні дотримуватися точності розмірів ± 1 мм, учні 7 класу $\pm 0,5$ мм, 8–9 класів $\pm 0,2$ мм.

Під час розмічання заготовок особлива увага повинна приділятися порядку виконання роботи із вибору учнями розмічальних баз, попередженню браку в роботі, дотриманню правил безпеки праці.

Навчання учнів різанню металу ножицями здійснюється на основі порівняння з добре знайомими учням ножицями для різання паперу. Демонструючи прийоми роботи ножицями, слід пояснити, що для полегшення роботи ножиці можна закріпити в лещатах. Перші вправи з різання металу ножицями можуть супроводжуватися такими помилками учнів: ножиці не ріжуть, виштовхуючи метал; лінія зрізу може бути рваною; відбувається зрізання ліній розмічання, не залишаючи припуск на подальшу обробку. Для цього вчителю необхідно проводити короткі потокові інструктажі з учнями для аналізу помилок та вказуючи шляхи їх усунення.

Після вирізання деталей слід провести загальний інструктаж із демонстрації обпилювання їхніх кромки, звертаючи увагу учнів на необхідність переміщення напилку вздовж кромки деталі.

Навчання школярів гнуттю деталей виробу з тонколистового металу слід почати з пояснення учням залежності якості гнуття від правильності нанесення на поверхню деталі ліній згину та обрати раціональну послідовність гнуття заготовок. Школярам слід пояснити правила безпеки праці та визначити критерії якості для деталей виробу: відповідність форми і розмірів деталей ескізам, прямолінійність кромки деталей, відсутність вм'ятин на їхніх поверхнях після гнуття. Це сприяє більш відповідальному ставленню учнів до роботи та формує самостійність в оцінюванні її якості.

Перед практичним навчанням учнів свердління отворів у деталях необхідно під час загального інструктування пояснити будову свердла, як ріжучого інструменту, у якого є ріжучі кромки як і у ножиць, які з часом зношуються і підлягають заточуванню. Роботу під час свердління листового металу слід виконувати з допомогою пристосувань для закріплення деталі під час свердління.

Під час заключного інструктажу наприкінці уроку проводиться аналіз допущених помилок, коли при невмілому свердлінні отворів у тонколистовому металі свердло його рве та деформує. Виявлення причин виникнення цих помилок можуть здійснити самі учні. Також слід відзначити учнів які виконали роботу швидко і якісно, звертаючи увагу на продемонстровані ними раціональні прийоми роботи.

На наступних уроках учні здійснюють складання виробу. Демонстрацію прийомів з'єднання деталей заклепками вчитель здійснює на двох пластинах із заздалегідь просвердленими отворами: звертає увагу на правильне визначення довжини заклепки, показує прийоми осадження її стрижня та утворення шляпки. Виконуючи клепаання учні мають наносити не стільки сильні, скільки точні, влучні удари молотком, так щоб не розсікти обжимкою початково сформовану головку заклепки.

Під час уроків із оздоблення виробу фарбуванням, учні разом із учителем, з урахуванням вимог естетики, підбирають потрібні фарби та пензлі, визначають послідовність роботи з фарбування деталей. Учні мають усвідомити, що покриття фарбою буде довговічним та міцним за умов ретельної підготовки поверхонь деталей для фарбування.

На завершальному етапі проектно-технологічної діяльності здійснюють підсумковий контроль, порівняння та оцінювання виготовлених учнями конструкцій виробів із тонколистового металу. Кожний виріб порівнюють із закладеною в проєкті конструкцією. Виявлені недоліки, за можливості усувають, після чого виготовлений виріб оцінюють, визначають ступінь досягнення поставленої у проєкті мети, яким став результат учнівської праці, а учні здійснюють само- та взаємооцінювання виробів.

Висновки. Проектно-технологічна методика навчання учнів 5–6 класів проєктуванню та виготовленню виробів із тонколистового металу є джерелом активізації внутрішніх сил дітей, стимулює їх до зацікавленого подолання труднощів та формує прагнення до навчання. Вчитель має створити умови для отримання учнями відчуття внутрішнього задоволення від успішної та результативної проектно-технологічної діяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо дослідно-експериментальну перевірку запропонованої методики навчання учнів 5–6 класів проєктуванню та виготовленню виробів із тонколистового металу.

ЛІТЕРАТУРА

- Дятленко, С. М., Лещук Р. М., & Медвідь, О. Ю. (2017). *Трудове навчання. 5–9 класи*. Харків: Видавництво «Ранок».
- Заняття з технічної праці в 5 класі*. (1983). Київ: Радянська школа.
- Качнев, В. И. (Ред.). *Методика формирования трудовых умений и навыков у учащихся 5–7 классов* : пособие для учителя (1989). Київ: Радянська школа.
- Коберник, О. М. (Ред.). (2015). *Теорія і методика навчання технологій*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Методика трудового навчання в 4–8 класах*. (1974). Київ: Радянська школа.
- Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти*: Постанова Кабінету Міністрів України. № 898. (2020). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
- Сірий, О. М. (2012). *Формування трудових дій на уроках трудового навчання та в позакласній роботі*. Сквиря: Відділ освіти Сквирської районної державної адміністрації.
- Терещук, А. І., Терещук, І. Я., & Чичилівський, О. В. (2003). Методика формування трудових умінь у проектно-технологічній системі трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 3, 173-177.
- Титаренко В. (2007). *Організація проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання* (Ч. 2). Полтава: ПОППО.
- Тхоржевський, Д. О. (2000). *Методика трудового та професійного навчання*. (Ч. 1). Київ: РННЦ «ДІНІТ».
- Тхоржевський, Д. О. (2000). *Методика трудового та професійного навчання*. (Ч. 2). Київ: РННЦ «ДІНІТ».
- Хоменко, Л. М. (2016). *Основи проєктування і моделювання*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Цина, А. Ю. (2010). Формування особистісних якостей учнів під час проектно-технологічної діяльності. *Трудове навчання*, 8 (32), 3-5.
- Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році*: Лист Міністерства освіти і науки України. № 1/9-482. (2021). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>.

REFERENCES

- Diatlenko, S. M., Leshchuk R. M., & Medvid, O. Yu. (2017). *Trudove navchannia. 5–9 klasy [Work training. 5–9 grades]*. Kharkiv: Vydavnytstvo «Ranok» [in Ukrainian].
- Kachnev, V. I. (Ed.). *Metodyka formirovaniia trudovykh umenii i navykov u uchashchikhsia 5–7 klassov: posobie dlia uchitelia [Methodology for the formation of labor skills and abilities among students in grades 5–7]* (1989). Kiiiv: Radianska shkola [in Russian].
- Khomenko, L. M. (2016). *Osnovy proektuvannia i modeliuvannia [Basics of design and modeling]*. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M. (Ed.). (2015). *Teoriia i metodyka navchannia tekhnolohii [Theory and methodology of technology development]*. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Metodyka trudovoho navchannia v 4–8 klasakh [Methodology of labor training in grades 4–8]*. (1974). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [About some issues of state standards of complete general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. № 898. (2020). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].*
- Shchodo metodychnykh rekomendatsii pro vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2021/2022 nachalnomu rotsi [Regarding methodological recommendations on teaching subjects in general secondary education institutions in the 2021/2022 initial year]: Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. № 1/9-482. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci> [in Ukrainian].*
- Siryi, O. M. (2012). *Formuvannia trudovykh dii na urokakh trudovoho navchannia ta v pozaklasnii roboti [Formation of labor actions in labor training lessons and in extracurricular work]*. Skvyra: Viddil osvity Skvyrskoi raionnoi derzhavnoi administratsii [in Ukrainian].
- Tereshchuk, A. I., Tereshchuk, I. Ya., & Chychylivskiyi, O. V. (2003). *Metodyka formuvannia trudovykh umin u proektno-tekhnolohichnii systemi trudovoho navchannia [The method of formation of labor skills in the project-technological system of labor training]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 3, 173-177 [in Ukrainian].*
- Tkhorzhevskiyi, D. O. (2000). *Metodyka trudovoho ta profesiinoho navchannia [Methodology of labor and professional training]*. (Vol. 1). Kyiv: RNNTs «DINIT» [in Ukrainian].
- Tkhorzhevskiyi, D. O. (2000). *Metodyka trudovoho ta profesiinoho navchannia [Methodology of labor and professional training]*. (Vol. 2). Kyiv: RNNTs «DINIT» [in Ukrainian].
- Tsyna, A. Yu. (2010). *Formuvannia osobystisnykh yakosti uchniv pid chas proektno-tekhnolohichnoi diialnosti [Formation of personal qualities of students during project-technological activities]. Trudove navchannia [Work training], 8 (32), 3-5 [in Ukrainian].*
- Tytarenko V. (2007). *Orhanizatsiia proektno-tekhnolohichnoi diialnosti uchniv na urokakh trudovoho navchannia [Organization of design and technological activity of students in labor training lessons]* (Vol. 2). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Zaniattia z tekhnichnoi pratsi v 5 klasi [Classes on technical work in the 5th grade]*. (1983). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

METHODS OF TEACHING FIFTH- AND SIXTH-GRADE STUDENTS TO DESIGN AND MANUFACTURE SHEET METAL PRODUCTS

Oleksandr Sotnichok,

Postgraduate Student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Valentyna Tytarenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Dean of the Faculty of Technology and Design
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article considers the current issues of forming students' skills in applying the acquired knowledge in practice as an essential factor in the implementation of the project-technological system of labor education in modern general secondary education institutions. It is established that the issues of taking into account the age characteristics of fifth- and sixth-grade students in labor training in the design and manufacture of products from structural materials remains poorly understood. It is proved that the success in the design and manufacture of sheet metal products is determined by students' design and technological activities, which are properly organized and phased. The peculiarities of the choice of the design object at the first (organizational and preparatory) stage are substantiated. The peculiarities of students' sketching of potentially possible variants of the designed product at the design stage of product design are revealed. The content of the third (technological) stage of product manufacturing is determined. It provides for the implementation of planned operations and self-control and evaluates the quality of the work performed. The process of teaching students labor techniques and operations is considered, namely the formation of the mode of action, analytical and synthetic stages of mastering the components of techniques and operations. The method of teaching students to correctly learn the procedure for performing labor operations for processing thin sheet metal is described. It is the following: marking blanks, cutting metal with scissors, sawing the edges of parts, bending and drilling holes, assembly and finishing of the product. The peculiarities of assessing the quality of products made by students on the accuracy of processing of construction materials are characterized. The content of the final stage of design and technological activities for the control, comparison, and evaluation of the structures made of sheet metal products made by students is revealed.

Keywords: labor training, methods, design, product, sheet metal, evaluation.

Надійшла до редакції 26.10.2021 р.

УДК 378.011.3-051:91]:37.015.31:316.613

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263662>

ORCID 0000-0001-8152-9712

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Віталій Глухома,

аспірант кафедри географії, методики її навчання та туризму
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті, з урахуванням того, що сучасна школа – це місце, де спільно навчаються представники різних народів зі своєю національною культурою, звичаями, психологічним укладом і менталітетом, акцентовано поліетнічний характер освіти, що пояснює значимість проблем, пов'язаних із подоланням певних особливостей і складнощів, властивих взаємовідносинам учасників навчально-виховного процесу. Тому в сучасних умовах завдання формування культури моральних стосунків, заснованих на національних і загальнолюдських цінностях, у навчальних закладах із багатонаціональним складом учнів набуває особливої актуальності.

Проблему мирного співіснування різних народів, культур, держав розглянуто необхідною умовою розвитку людської цивілізації та доведено, що вирішення цієї проблеми неможливе без застосування сучасних наукових підходів і концепцій географічної освіти. Особливої гостроти набуває процес формування вільної особистості, готової жити у полікультурному просторі. З огляду на це, завдання професійної освіти не обмежуються наданням учителю географії необхідних знань, умінь і навичок, а полягають в організації відповідної підготовки майбутніх учителів географії та формуванні в них відповідної компетентності як інтегрованої якості особистості, що визначено важливим аспектом сучасної фахової підготовки у руслі Рекомендацій Ради Європи, які розглядаються як підґрунтя життя в сучасному глобалізованому, плюралістичному суспільстві.

У статті проаналізовано сутність поняття «полікультурна компетентність» у дослідженнях українських науковців та сформовано власну дефініцію цього терміну; виділено головні складники полікультурної компетентності – знання, вміння, навички; досліджено сукупність поглядів учених на структуру полікультурної компетентності, на підставі чого виділено компоненти – мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний та практичний.

Наведено приклади формування полікультурної компетентності вчителів географії через вивчення географічних дисциплін та інтегрованого курсу «Полікультурна географія» в закладах вищої освіти; визначено перспективи подальших наукових досліджень у обраному напрямі.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна компетентність, структура полікультурної компетентності, компоненти полікультурної компетентності, полікультурна географія.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні прагнення України характеризуються посиленням глобалізаційних процесів не тільки в економіці, політиці, культурі, але і в освіті зокрема. Особливої актуальності набуває нині процес формування вільної особистості, здатної жити у відкритому культурному просторі. З огляду на це, завдання професійної освіти не обмежується формуванням знань, умінь і навичок, а полягає також в організації полікультурної підготовки майбутніх учителів географії та формуванні полікультурної компетентності як інтегрованої якості особистості.

Формування нового змісту професійної освіти на полікультурній компетентнісній основі зумовлює необхідність вивчення цінностей рідної та іноземної культури, їх

взаємовпливу. Володіння полікультурною компетентністю стає невід'ємною складовою професійної кваліфікації сучасного вчителя географії. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема формування полікультурної компетентності майбутніх учителів географії, оскільки така компетентність визначає здатність особистості до ефективної діяльності й взаємодії в полікультурному суспільстві. Цей процес об'єднує два взаємозалежні аспекти: підготовку здобувачів вищої освіти до діяльності в полікультурному суспільстві та їх педагогічну підготовку до здійснення в майбутньому навчального процесу з опорою на засади полікультурної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У процесі аналізу комплексу наукових праць і методичних матеріалів з'ясовано, що окреслена тема дослідження перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Зокрема, вченими висвітлено такі її аспекти: представлено історичну та порівняльну характеристику розвитку полікультурної освіти в різних країнах (В. Болгаріна, І. Лощенкова та інші); визначено суть, структуру та зміст полікультурної компетентності особистості (Л. Гончаренко, О. Зеленська, В. Кузьменко та інші); розкрито специфіку формування цієї компетентності на різних вікових етапах людини та в процесі професійної підготовки (А. Щербакова) тощо. Однак у сучасних умовах розвитку глобалізованого суспільства виникає необхідність в уточненні сутності полікультурної компетентності з урахуванням специфіки сьогодення, а головне – у визначенні тих педагогічних чинників, що забезпечують ефективність її формування в майбутніх учителів географії.

Переважна більшість дослідників наголошує, що головною цінністю полікультурної компетентності є плюралізм культур, а полікультурна компетентність потребує культурного збагачення та сприятиме збереженню й розширенню культурного плюралізму.

Мета статті полягає у визначенні дефініції «полікультурна компетентність», з'ясуванні теоретичних аспектів її формування в майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу. Майбутній вступ України до Європейського Союзу потребує докорінних змін в питаннях освіти та виховання. Заклади професійної та вищої освіти потребують нової системи, що сформує гармонійну, всебічно розвинену, життєво компетентну, творчу особистість, здатну ціннісно ставитися до природи, людей, самої себе та свого життя.

Аналіз поняття «полікультурна компетентність» засвідчив різноплановість поглядів на цей феномен у науковому середовищі. Наприклад, А. Щербакова полікультурну компетентність розглядає як інтегративну якість особистості, що визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різноманітних сферах, гармонізує її внутрішній світ та ставлення до полікультурного суспільства, базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення поставлених завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій (Щербакова, 2003).

О. Зеленська зазначає, що полікультурна компетентність – це комплексна професійно-особистісна якість, що забезпечує здатність людини взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги й взаєморозуміння та ефективно виконувати поставлені завдання в умовах полікультурного середовища (Зеленська, 2012).

В. Кузьменко та Л. Гончаренко полікультурну компетентність характеризують як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві (Гончаренко, Зубко, & Кузьменко, 2007).

На думку І. Соколової, полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом навчальної підготовки особи у середньому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти (Соколова, & Івашко, 2009).

Л. Воротняк визначає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір (Воротняк, 2008).

Р. Агадулін під цим поняттям розуміє «загальну здатність до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії». У структурі цього інтегративного утворення автор виділяє такі складові: аксіологічна, особистісна, інтелектуально-діяльнісна (Агадулін, 2004).

На думку М. Сімоненка, полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це «інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході взаємодії із суб'єктами освітнього процесу – представниками різних культур» (Сімоненко, 2010).

Отже, в дослідженнях науковців полікультурну компетентність розглянуто здебільшого як характеристику якостей особистості чи здатність людини інтегруватися в іншу культуру. Вважаємо, що таке тлумачення дефініції потребує доповнення та виділення головних аспектів полікультурної компетентності; аспектами в даній ситуації розглядаємо знання, вміння та навички.

Знання полікультурної компетентності передбачає отримання інформації про релігію, культуру, політику, історію, географію окремого народу чи держави; усвідомлення цих особливостей є основою для подальшого формування полікультурної компетентності.

Вміння полікультурної компетентності передбачають формування власного ставлення до культурних особливостей народу, визнання його культурної, історичної чи політичної ідентичності.

Навички полікультурної компетентності передбачають використання вже отриманих знань та сформованих умінь про культурні особливості кожного народу. За допомогою навичок формується толерантне ставлення до представників інших культур; також саме навички сприяють неупередженому ставленню до причин виникнення політичних, економічних, соціальних чи інших конфліктів.

Отже, полікультурна компетентність – це синтез знань про релігію, культуру, політику, історію та географію народу чи держави, умінь і навичок їх сприймати та аналізувати, внаслідок чого виникає об'єктивне та толерантне ставлення особистості до представників інших народів та держав, готовність і здатність інтегруватися в освітній процес з іншими суб'єктами-представниками різних культур.

Структуру полікультурної компетентності у своїх дослідженнях наводить Л. Данилова, де виділяє такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (включає мотив, мету, ціннісну установку особистості, яка передбачає ставлення до майбутньої діяльності як до цінності та потреби особистості у формуванні й самовихованні власної полікультурної компетентності);

- когнітивний (характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань);

- діяльний (передбачає наявність умінь та навичок бути частиною полікультурного середовища, вступати в комунікацію з носіями іншої культури, рефлексувати над власною діяльністю і поведінкою);

– емоційний (обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісно значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним) (Данилова, 2007).

О. Березюк у системі формування полікультурної компетентності виокремлює наступні структурні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний. Когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві. Мотиваційно-ціннісний компонент є системою мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному середовищі. Діяльнісний компонент демонструє сформованість в особистості полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки в полікультурному суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур (Березюк, 2015).

Т. Чаркіною виділено критерії формування полікультурної компетентності: мотиваційний (полікультурна направленість), когнітивний (полікультурна грамотність) і операційний (полікультурна діяльність). Мотиваційний критерій реалізується в особистісних якостях – толерантності, наявності інтересу до іншої культури, прагненні до позитивних дій в межах міжетнічної взаємодії, поваги до представників інших етнокультур, прийнятті існування різноманіття культур, емоційній стійкості, професійному такті й прагненні до самореалізації у фаховій діяльності та полікультурному суспільстві. Когнітивний (полікультурна грамотність) критерій об'єднує знання, уміння й навички. Знання – це широкий діапазон обізнаності у сфері культури, наявність знань універсальних і специфічних категорій культури, уявлення про мовну і культурну ситуацію. Уміння і навички – наявність досвіду та культури міжетнічної толерантної взаємодії, уміння ідентифікувати себе як носія однієї з культур, оцінювати стан полікультурної ситуації в країні та світі, вміння міркувати не за законами особистої культури, а враховувати полікультурну особливість поведінки, участь в комунікації з представниками інших культур, вміння давати об'єктивні оцінки, співвідносити свою точку зору з іншими точками зору. Операційний критерій втілюється за таких умов: суб'єкт навчання може проникати в сутність чужої культури виконавчого рівня, відчуває емпатію, має здібності до участі й організації полікультурної діяльності, вміння ясно висловлювати свої думки, відстоювати свою точку зору, засвоювати нову інформацію про різні етноси, самонавчатися і самовдосконалюватися. Ці критерії є досить умовними, але вони потрібні для якіснішого вивчення феномену полікультурної компетентності (Чаркіна, 2016).

О. Березюк у системі формування полікультурної компетентності виділяє такі складові:

- інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світогляду особистості під час вивчення навчальних дисциплін;
- конструювання взаємин на основі системного утворення «особистість-особистість», культурних способів спілкування та взаємодії;
- нову методику співпраці, звернення до власного досвіду, спільну побудову траєкторії самовдосконалення особистості й підтримки образу «Я»;
- віддзеркалення під час спілкування полікультурних потреб – діалогу, поліфонічних думок, толерантне ставлення до інших;
- забезпечення особистості можливістю самовизначення як представника того чи іншого етносоціуму, тієї чи іншої культури;
- утвердження на практиці мислеформи «від пізнання себе до розуміння інших»;
- вчинкові дії: автентичність, довіра, співпраця, сприйняття, конкретність, повна контактність, двостороння комунікація, емпатійне розуміння, комунікативні компетентності;

– сприяння особистісному та професійному зростанню майбутніх фахівців (Березюк, 2015).

Також О. Березюк запропонувала систему формування полікультурної компетентності особистості за допомогою наступних підходів:

– особистісного, при якому в центр навчально-виховного процесу ставляться інтереси особистості. За цієї умови провідною ідеєю полікультурної освіти постає усвідомлення невід’ємних прав людини, незалежно від її національної приналежності, а зміст спрямовується на виховання патріота своєї країни, громадянина світу, який прагне до вільного вибору власного шляху та способів реалізації, вибудовує свою діяльність на основі визнання абсолютної цінності прав людини. Особистісний підхід передбачає врахування вікових особливостей, розроблення змісту кожного конкретного етапу формування у взаємопов’язаному контексті всього педагогічного процесу;

– діяльнісного, який визначає спрямованість змісту освіти на опанування вмій та навичок, що забезпечують успішність позитивної взаємодії з представниками інших етнокультурних систем, і реалізується шляхом створення педагогічних ситуацій, у яких практично апробовуються соціокультурні цінності. Завдяки цьому підходу глобальні проблеми усвідомлюються через локальні на підставі позитивного досвіду участі особистості у окремих акціях, проектах тощо;

– конкретно-історичного, що передбачає розгляд навчального змісту в цілому як історичної категорії, своєрідної моделі конкретних вимог полікультурного суспільства в підготовці молоді до життя та діяльності в суспільстві. Конкретно-історичний підхід спрямовує зміст освіти на вирішення завдань, що є найбільш актуальними на сучасному етапі розвитку полікультурного суспільства (Березюк, 2015).

Дослідницею Л. Воротняк розроблено технологію формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. У структурі такої технології авторка виділила три взаємопов’язаних компоненти. Концептуальна основа – це опора технології на певну науково обґрунтовану концепцію чи систему уявлень. Змістова частина навчання охоплює постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей щодо досягнення результатів. Процесуальна частина запропонованої технології включає організацію навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи і форми навчальної діяльності студентів та викладачів, управління навчальним процесом, підсумкову оцінку результатів (Воротняк, 2008).

На основі систематизації опрацьованих матеріалів вважаємо, що в структурі полікультурної компетентності вчителя географії необхідно виділити такі компоненти:

– мотиваційний – передбачає потребу у вивченні культурного, економічного, політичного, географічно чи релігійного різноманіття світу, через необхідність мирного та толерантного співіснування в багатокультурному середовищі;

– знаннєвий – зумовлює отримання інформації про культурні, релігійні, політичні, географічні особливості народів чи держав. Знаннєвий компонент формується безпосередньо через вивчення окремих дисциплін чи спецкурсів з географії, історії, політики, культурології, мови тощо;

– ціннісний – містить формування ціннісного ставлення щодо отриманої інформації. Ціннісний компонент передбачає аналіз полікультурної інформації та вироблення власних поглядів, ідей, думок щодо культурного та етнічного різноманіття світу;

– практичний – надає можливості використання отриманої інформації для створення необхідних умов в освітньому середовищі, для формування в інших індивідах необхідної мотивації, знань та цінностей.

Виділення цих структурних компонентів необхідно здійснювати під час вивчення географічних дисциплін. Вважаємо, що саме вивчення географії населення, політичної географії, географії культури та інших галузей цієї науки сприятиме формуванню знань про навколишній світ. Формування ціннісного ставлення до полікультурного світу необхідно здійснювати вже через вивчення окремих дисциплін, де, крім географічного

складника, значна увага буде надаватися етнології, психології, історії кожного народу. Такою дисципліною може стати полікультурна географія, яка інтегрує знання з географії, історії, психології, культури окремих народів.

Варто також зазначити, що формування полікультурної компетентності буде успішним завдяки забезпеченню інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом шкільних навчальних предметів, взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності та опануванню виховних цінностей і культури народу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, полікультурну компетентність більшість науковців розглядає перш за все як якісну характеристику особистості, тому відповідну дефініцію полікультурної компетентності вважаємо за необхідне доповнити та представити як синтез знань про релігію, культуру, політику, історію та географію народу чи держави та відповідно умінь і навичок, у результаті чого відбувається формування особистісного, об'єктивного та толерантного ставлення до представників інших народів і держав, виникає здатність інтегруватися із суб'єктами освітнього процесу – представниками різних культур.

Щодо структури полікультурної компетентності, нами спостережено виділення вченими мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Вважаємо, що до цього переліку необхідно додати також і практичний компонент полікультурної компетентності, адже він передбачає використання отриманої інформації для створення необхідних умов в освітньому середовищі, для формування в інших індивідах необхідної мотивації, знань та цінностей.

Формування полікультурної компетентності вважаємо за доцільне проводити через вивчення спеціальних географічних дисциплін, а також пропонованого нами інтегративного курсу «Полікультурна географія». Отже, вищезазначені напрями досліджень є вважаємо перспективними в наших подальших наукових пошуках.

ЛІТЕРАТУРА

- Агадулін, Р. Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*, 3, 25-27.
- Березюк, О. С. (2015). Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. В О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* (с. 193-209). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Білецька, І. О. (2014). Полікультурні тенденції сучасної вітчизняної та іншомовної освіти. *Педагогічний альманах*, 21, 43-50.
- Величко, Н. М. (2010). Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 54, 162-165.
- Воротняк, Л. І. (2008). Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*, 6, 48-53.
- Голік, Л. О., Клищенко, Т. В., Красовицький, М. Ю., Левченко, Г. І., & Гончаренко, Л. А. (2005). Формування у педагогів полікультурної компетентності. *Таврійський вісник освіти*, 1, 86-89.
- Гончаренко, Л. А., Зубко, А. М., & Кузьменко, В. В. (2007). *Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів*. Херсон: РІПО.
- Данилова, Л. Ю. (2007). Формування полікультурної компетентності студентів. *Учитель*, 3, 12-15.
- Зеленська, О. М. (2012). *Формування полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. (Дис. канд. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

- Лощенова, І. Ф. (2002). Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці. *Педагогіка і психологія*, 1/2, 68-71.
- Мелько, Л. Ф. (2014). Полікультурна компетентність студентів як фактор інтеграції. *Гуманітарний вісник*, 55, 282-290.
- Сімоненко, М. В. (2010). *Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру*. Взято з http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.
- Соколова, І. В., & Івашко, О. А. (2009). Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів філологів. В І. Т. Богданов (Ред.), *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* (Вип. 1, с. 243-251). Бердянськ: БДПУ.
- Чаркіна, Т. І. (2016). Теоретичні аспекти формування полікультурних компетенцій в сучасному освітньому просторі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 47(2), 138-146.
- Щербаківа, А. В. (2003). Створення полікультурного навчально-виховного середовища як педагогічна умова формування полікультурної компетентності студентів-медиків. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 243-251.

REFERENCES

- Ahadullin, R. R. (2004). Polikultura osvita: metodoloho-teoretychnyi aspekt [Multicultural education: methodological and theoretical aspect]. *Pedagogics and psycholog*, 3, 25-27 [in Ukrainian].
- Bereziuk, O. S. (2015). Systemnyi pidkhid do formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v suchasnomu osvithomu prostori [A systematic approach to the formation of multicultural competence of future specialists in the modern educational space]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia [Professional pedagogical education: systematic studies]* (pp. 193-209). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Biletska, I. O. (2014). Polikulturni tendentsii suchasnoi vitchyznianoї ta inshomovnoi osvity [Multicultural trends of modern domestic and foreign language education]. *Pedagogical almanac*, 21, 43-50 [in Ukrainian].
- Charkina, T. I. (2016). Teoretychni aspekty formuvannia polikulturnykh kompetentsii v suchasnomu osvithomu prostori [Theoretical aspects of the formation of multicultural competences in the modern educational space]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Filosofiia [Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Philosophy]*, 47(2), 138-146 [in Ukrainian].
- Danylova, L. Yu. (2007). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv [Formation of students' multicultural competence]. *Uchytel [Teacher]*, 3, 12-15 [in Ukrainian].
- Holik, L. O., Klynchenko, T. V., Krasovytskyi, M. Yu., Levchenko, H. I., & Honcharenko, L. A. (2005). Formuvannia u pedahohiv polikulturnoi kompetentnosti [Formation of multicultural competence among teachers]. *Tavrii Scientific Bulletin*, 1, 86-89 [in Ukrainian].
- Honcharenko, L. A., Zubko, A. M., & Kuzmenko, V. V. (2007). *Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti pedahohiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Development of multicultural competence of teachers of general educational institutions]*. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
- Loshchenova, I. F. (2002). Rozvytok idei polikulturnoho vykhovannia u svitovii pedahohichnii dumtsi [Development of ideas of multicultural education in world pedagogical thought]. *Pedagogics and psycholog*, 1/2, 68-71 [in Ukrainian].
- Melko, L. F. (2014). Polikultura kompetentnist studentiv yak faktor intehratsii [Polikultura kompetentnist studentiv yak faktor intehratsii]. *Humanitarium*, 55, 282-290 [in Ukrainian].

- Shcherbakova, A. V. (2003). Stvorennia polikulturnoho navchalno-vykhovnoho seredovyshcha yak pedahohichna umova formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv-medykiv [Creating a multicultural educational environment as a pedagogical condition for the formation of multicultural competence of medical students]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Personal spirituality: methodology, theory and practice]*, 6, 243-251 [in Ukrainian].
- Simonenko, M. V. (2010). *Polikulturna kompetentnist maibutnoho vchytelia yak standart osvity yevropeiskoho vymiru [Multicultural competence of the future teacher as a standard of education of the European dimension]*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm [in Ukrainian].
- Sokolova, I. V., & Ivashko, O. A. (2009). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv filolohiv [Formation of multicultural competence in future philology teachers]. In I. T. Bohdanov (Ed.), *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohini nauky [Collection of scientific works of Berdyan State Pedagogical University. Science pedagogy]* (Vol. 1, pp. 243-251). Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].
- Velychko, N. M. (2010). Polikulturna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Multicultural competence as a component of a teacher's professional competence]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences]*, 54, 162-165 [in Ukrainian].
- Vorotniak, L. I. (2008). Osoblyvosti pedahohichnoi tekhnolohii formuvannia polikulturnoi kompetentnosti mahistriv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Peculiarities of pedagogical technology for the formation of multicultural competence of masters in higher pedagogical educational institutions]. *Pedagogical Discourse*, 6, 48-53 [in Ukrainian].
- Zelenska, O. M. (2012). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of multicultural competence of cadets of higher military educational institutions in the process of studying humanitarian disciplines]*. (PhD diss.). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, Kharkiv [in Ukrainian].

THEORETICAL ASPECTS OF A GEOGRAPHY TEACHER'S POLYCULTURAL COMPETENCE FORMATION

Vitalii Hlukhota,

Postgraduate student of the Department of Geography, Methods of Teaching and Tourism of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Taking into account that a modern school is a place where representatives of different nations with unique national cultures, customs, psychological structures, and mentality study together, the paper emphasizes the polyethnic nature of education. It explains the importance of problems related to overcoming certain features and difficulties inherent in the relationship of participants in the educational process. These problems are due to the influence of behavioral stereotypes that are inherent in modern society.

In the current conditions, the task of forming a culture of moral relations, which are based on national and universal values, becomes especially relevant in schools with multinational students.

The problem of the peaceful coexistence of different peoples, cultures, and states is a necessary condition for the development of human civilization. The solution to this problem is impossible without the usage of new scientific approaches and concepts. The process of forming

a free personality that is ready to live in an open multicultural space becomes especially relevant. In view of this, the task of vocational education is not limited to the formation of the necessary knowledge, skills, and abilities, but is to organize multicultural future geography teacher training and the formation of multicultural competence as a necessary and integrated personality trait. Therefore, the important tasks of modern education are the formation of multicultural competence, which, according to the Recommendations of the Council of Europe, are considered the basis of life in a modern globalized, pluralistic society. The concept of multicultural competence in the research of Ukrainian scientists is analyzed and the author's definition of «multicultural competence» is formed in the article. The main aspects of multicultural competence are highlighted. These are knowledge, skills, and abilities. Various views of scientists on the structure of multicultural competence are studied. Based on these studies, the following components are identified, i.e., motivational, cognitive, activity, and practical. An example of multicultural competence formation through the study of geographical disciplines and the integrated course «Multicultural Geography» in higher education institutions is given. Prospects for further research in this area are highlighted.

Keywords: *culture, multiculturalism, multicultural competence, structure of multicultural competence, components of multicultural competence, multicultural geography.*

Надійшла до редакції 01.11.2021 р.

УДК 377.36:7]:37.016:745/749

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263664>

ORCID 0000-0003-3375-8187

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕРШОКУРСНИКІВ КОЛЕДЖІВ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІН ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО СПРЯМУВАННЯ

Ігор Тетянін,

аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Аналіз культури як антропологічного феномену свідчить, що культура конгруентна людині. Історично феномен культури завжди відображав процеси, пов'язані із вихованням, просвітництвом, становленням і розвитком людини. Без освіти й виховання, без активної передачі новим поколінням нових досягнень людської культури рух історії був би неможливим, тому в статті актуалізовано доцільність використання профільних предметів зі спеціальності «Декоративно-прикладне мистецтво» як складової залучення першокурсників навчальних закладів мистецького спрямування до формування власної професійної культури.

Розглянуто основні художні предмети, які вводять до навчального контексту, завдання (від простих до складних), у підготовці майбутніх художників – викладачів декоративно-прикладного мистецтва засобами залучення до роботи в матеріалі разом із викладачем, коли студент навчається всім тонкощам майстерності в практичній роботі. У зазначеному руслі розмежовано поняття «компетентність» і «майстерність»; так, зазначено, що професійна майстерність передбачає комплексне знання виробничого чи будь-якого іншого професійного процесу, вміння його реалізувати, привести в рух.

Оскільки розвиток культури та освіти – це процеси, які здійснюються переважно паралельно, синхронно і є взаємопов'язаними, то з'ясовано сутність і значення технології ситуаційного навчання (кейс-методу), яке полягає в моделюванні конкретної ситуації, що трапляється в регіональній професійній практиці, на основі чого розробляється дидактичний пакет завдань щодо розв'язання певної проблеми. Кейс-метод для першокурсників – це конкретні навчальні ситуації, які спеціально розробляються на основі фактичного матеріалу з метою подальшого вивчення на заняттях.

Ключові слова: *декоративно-прикладне мистецтво; компетентність навчання студентів-першокурсників; набуття професійних навичок; кейс-метод; коледж культури і мистецтв.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу формування професійної культури студентів першого курсу обумовлена таким чинником, як сучасний стан професійної освіти, ускладнений воєнними діями, також проблема переходу зі шкіл до коледжів через зміну системи оцінювання та самого підходу до практичних предметів. Тому метою сучасних коледжів фахового спрямування є допомога в адаптації випускників шкіл до творчого простору саме коледжів культури і мистецтв.

Для першокурсників гостро постає питання актуалізації опорних знань та застосування їх у невідомому освітньо-культурному просторі, тобто, адаптація кожного студента першого курсу до сприйняття інформації з таких предметів як рисунок, живопис, композиція та її засвоєння. Актуальним тому є застосування викладачами як уже напрацьованих підходів до викладання цих предметів, так і нових способів фахової підготовки, таких, наприклад, як кейс-метод.

Аналіз наукових публікацій. Результатом застосування комплексної професійно-педагогічної технології у процесі підготовки фахівців мистецького напрямку є формування у них сукупності професійних компетентностей, теоретичне підґрунтя якого розроблено в межах компетентнісного підходу. Основи цього підходу відображені в роботах В. Байденка, В. Болотова, В. Серікова І. Зімньої, Дж. Равена та ін. Важливим вважаємо висновок науковців стосовно того, що поняття компетентності та компетенцій не зводиться до кваліфікації, до сукупності знань, умінь і навичок, а передбачає ще й наявність професійної мотивації, здатність виходити за рамки своєї професії, мати певний рівень культури самовизначення, самореалізації, саморозвитку. Учені тлумачать компетентнісний підхід як цілісний теоретико-методологічний феномен, що має рівневу структуру, взаємозв'язок теоретичних позицій і практичної педагогічної діяльності, які в сумі забезпечують належну якість освіти фахівця, підготовленого до виконання професійних функцій.

Професійна підготовка фахівців мистецьких спеціальностей стала предметом активного дослідження в професійній педагогіці (роботи Н. Миропольської, Л. Масол, О. Щолокової, О. Пономарьової, О. Рудницької та ін.). Дослідники справедливо звертають увагу на дегуманізований стан сучасного суспільства та незадовільну якість мистецької освіти, покликаної означену дегуманізацію зупинити. Як зазначає О. Пономарьова, найважливішими завданнями мистецької освіти є формування гуманістичного світогляду фахівців мистецьких спеціальностей, розвитку у них системи мистецьких знань, умінь і навичок, інтеграція мистецьких завдань, формування системи професійних компетенцій, розвиток здатності до професійного саморозвитку і самовдосконалення (Пономарьова, 2012).

Поняття компетентності співвідносять із поняттями досягнення, відповідальності, узгодженості, обізнаності, уповноваженості тощо. У словнику С. Ожегова компетентність означає «обізнаність, авторитетність, коло повноважень і прав». словники іншомовних слів окреслюють компетентність як володіння сукупністю прав та повноважень у будь-якій справі; французька мова надає поняттю компетентності певного юридичного відтінку як право можливості; в англійській мові це поняття характеризується насамперед як здатність до чогось. Проте, незалежно від мови використання, компетентність визначається в наукових джерелах як інтегральна якість особистості, яка виявляється в здатності чи готовності до певного виду діяльності. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка компетентність означено як «коло питань, у яких людина добре розуміється» (Гончаренко, 1997).

Для нас важливим є узгодження понять «компетентність» і «майстерність», адже відомо, що професійна майстерність передбачає комплексне знання виробничого чи будь-якого іншого професійного процесу, вміння його реалізувати, привести в рух. Різновидом компетентності є професійна компетентність, яка в наукових дослідженнях трактується переважно як якість, властивість чи стан фахівця, що забезпечують його відповідність вимогам певної професії, стандартам кваліфікації, спеціальності чи спеціалізації. У працях Є. Зеєра професійну компетентність визначено як сукупність професійних знань і умінь, а також способів виконання професійної діяльності; О. Деркач означає професійну компетентність як комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, а також професійних позицій та акмеологічних характеристик (Руденька, 2017). Майстерність же означає досконале вміння у певній справі, вправність. Саме процес оволодіння майстерністю на основі набутої компетентності є важливим для студентів перших курсів коледжів культури і мистецтв.

Освіта «найтісніше пов'язана з поняттям культури й означає в кінцевому результаті специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей», – зауважував Х. Гадамер (Гадамер, 1988). Динаміка взаємовідносин культури та людини виявляється в тому, що в різні періоди життя особистість сприймає більш актуальними різні пласти культури, її сенситивну, аксіологічну й технологічну

складові. Оскільки культура уособлює високий виховний та освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації, то молодь стає не лише творцем культури, але й водночас її творінням. Вона – і значущий суб'єкт культури, і її об'єкт та продукт. Студенти включені не лише в традиційну культуру, але і в молодіжну, групову та інші субкультури (Джонсон, 2003). Аналіз культури як антропологічного феномену свідчить, що культура конгруентна людині. Історично феномен культури завжди зображав процеси, пов'язані із вихованням, просвітництвом, становленням і розвитком людини (Філіпчук, 2002); без освіти та виховання, без активної передачі поколінням нових досягнень людської культури рух історії був би неможливим. Розвиток культури та освіти – процеси, які здійснюються переважно паралельно, синхронно і є взаємопов'язаними. Тому, як зауважував С. Гессен, «зрозуміти систему освіти даного суспільства – означає зрозуміти лад його життя», а про «освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура» (Гессен, 1995). На думку О. Леонтьєва, «зв'язок між історичним прогресом і прогресом виховання є до такого рівня тісним, що за загальним рівнем історичного розвитку суспільства ми безпомилково можемо визначити рівень розвитку виховання, і навпаки: за рівнем розвитку виховання – загальний рівень економічного і культурного розвитку суспільства» (Леонтьєв, 1981). Ці положення нами покладено в основу вирішення обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи доцільність впровадження в естетичне та мистецьке виховання студентів першого курсу фахових дисциплін та визначення їх ролі в формуванні професійної культури майбутніх фахівців як керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва, спочатку акцентуємо їх значення в процесі формування комплексу компетентностей майбутнього фахівця. Аналізуючи практичні роботи, виконані студентами першого курсу в минулі роки, зазначимо, що найважливішу роль в виборі практичних вправ і завдань для здобуття стійких навичок, художнього стилю, власного бачення та розв'язання художньо-декоративних проблем має постійне тренування у виконанні практичних завдань, ознайомлення з методозробками близької тематики та відвідування експозицій виставок майстрів. Особливо це стосується студентів перших курсів.

Розглянемо декілька важливих складових для успішного та «м'якого» переходу зі школи в студентські лави:

- наявність спеціальних навчальних предметів на перших курсах навчальних закладів – коледжів культури і мистецтв;
- обладнання аудиторій і майстерень для виконання практичних робіт;
- наявність методичних і наочних матеріалів;
- кваліфікація компетентних викладачів.

За цими критеріями можемо зазначити, що для навчального процесу необхідним є поєднання можливостей навчальних планів і ресурсів (як матеріальних, так і людських) закладу.

У навчанні майбутніх художників – викладачів декоративно-прикладного мистецтва провідними засобами є залучення до роботи в матеріалі разом із викладачем, де студент навчається всім тонкошам майстерності в практичній діяльності та виконує завдання за принципом «від простих до складних». Це необхідно для подальшої творчої самостійної роботи та здатності студентів відроджувати, збагачувати українську культуру, навчати в майбутньому талановиту молодь.

Мистецтво створювати прекрасне робить людину Людиною з великої букви. Творча діяльність у сфері декоративно-прикладного мистецтва є ефективним засобом формування і збагачення культурної спадщини народу. Як нами вже зазначено, розвиток творчого потенціалу студента починається з першого курсу мистецького коледжу, а перший з важливих предметів, необхідних для формування художника, це рисунок. Уміння володіння олівцем відточується впродовж усього періоду навчання,

підкріплюється теоретичною інформацією, бо теорія дає роз'яснення особливостей матеріалу, тонкощів у передачі перспективи. Усе це необхідне для швидкого і якісного формування професійних навичок.

Не менш важливим вважаємо кольорознавство, яке дає теоретичні знання щодо властивостей кольорів та практичні способи стосовно їх змішування між собою, аспекти та нюанси накладення. Цей предмет також наочно демонструє такі поняття як контраст, нюанс, споріднені кольори, «холодна й тепла» гама. На практиці студенти розвінчують стереотип, що жовтий та червоний, як говориться, «бувають тільки теплі», але майбутні фахівці дізнаються, що ці кольори в фарбах є й холодні: жовто-зелений, рубіновий, бісмарк-фуріозо, багряний, коралово-бордовий, рубіново-бордовий. Традиційно ж «холодні» синій та зелений є й «теплі»; їх відтінки – чорне море, берлінська блакить, гіацинтовий, сталевий, джинсовий або сизий колір.

Дисципліна «Основи композиції», на відміну від рисунка, навчає на основі кольору, лінії, об'єму, простору, що вони є не лише одним із компонентів художньої форми, а й художньо-образною, змістовно-формальною цілісністю – складнішим і більш досконалим типом структури, в якому всі елементи органічно пов'язані між собою. Класичне визначення композиції в образотворчому мистецтві дав в епоху італійського Відродження теоретик і архітектор Л. Б. Альберті в трактаті «Три книги про живопис» (1435–1436): «Композиція – це твір, вигадкування, винахід» як «акт вільної художньої волі» (Власов, 2017). До загального змісту латинського слова тут додається посилений пафосом ренесансної епохи момент «винаходу, вигадкування», свободи уяви, права художника, як тоді говорили, на «твір історій» на протигагу середньовічній традиції дотримання зразків (іт. *componimento* – твір). Першокурсникам стає цікаво, що таке розуміння композиції Альберті запозичив із класичної філології та розглядав композицію не форми або завершеної картини, а в ролі методу творчого процесу художника, що розкриває послідовність і зміст основних етапів роботи, причому композицію розумів як живий організм і красу, до якої ні додати, ні зменшити, ні змінити нічого не можна, не зробивши гірше. Останнє уточнення пов'язане з естетикою епохи Відродження, прагненням до ідеальної, врівноваженої форми твору мистецтва, що є досить важливим для розуміння майстерності художника. Згідно з визначенням художника та вченого-психолога Н. Волкова (1897–1974), композиція – це «конструкція для сенсу» (Власов, 2017), у іншому формулюванні – «алгоритм творчого процесу», «процес, що регулює розгортання ідеї» (Даниэль, 1986).

Першокурсники засвоюють: в основі будь-якої композиції лежить певна ідея, що виражається словесно або образотворчо, часто за допомогою попереднього ескізу, начерку, моделі, наприклад, у живописі чи архітектурі: ідея піднесення, рівноваги, завершеності, цілісності. При цьому у всіх модифікаціях образотворчої форми зберігаються приховані варіанти (постійні архетипи мислення); кожній ідеї відповідає певний архетип: вертикаль, хрест чи квадрат, трикутник, горизонталь, коло. Кількість таких архетипів, інакше званих модусами (лат. *modus* – зразок, образ дії, спосіб), обмежена, але їх поєднання породжують нескінченну варіативність. Поєднує ці всі складові навчальна дисципліна «Живопис»; студенти перших курсів формують професійну мистецьку культуру за допомогою змісту й технологій декоративно-прикладного спрямування та виявляють її в завданнях із живопису, починаючи з плоскісного «грязайлю» та завершуючи дво- та трьохплановими постановками натюрморту.

Вибір технології навчання – це визначення стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи педагога зі студентом. Не викликає заперечення, що сьогодні необхідно, використовуючи академічні традиції художньої освіти, знайти доцільний баланс між класичними (традиційними) та інноваційними підходами до підготовки, подальшого навчання та культурного формування професійної творчої особистості, тому постійно існує завдання розвивати творчий смак

в навчальній діяльності й надати студентам усі необхідні умови для реалізації їхніх індивідуальних творчих здібностей.

Ураховуючи особливості професійної підготовки майбутніх керівників аматорських колективів та з метою її вдосконалення, найбільш доцільним визначено використання в ході підготовки першокурсників технології ситуаційного навчання. Сутність технології ситуаційного навчання (кейс-методу) полягає в моделюванні конкретної проблемної ситуації, яка трапляється в регіональній професійній практиці, на основі чого розробляють дидактичний пакет завдань щодо розв'язання проблеми.

Кейс-метод – це конкретні навчальні ситуації, які спеціально розробляють на основі фактичного матеріалу з метою подальшого вивчення на заняттях. Батьківщиною кейс-методу є Сполучені Штати Америки (Школа Бізнесу Гарвардського університету), де в 1910 році (окрім традиційних занять – лекцій і практичних), були введені в навчальний процес додаткові заняття, що проводилися у формі дискусії зі студентами з розбору конкретної, реальної управлінської ситуації

Концептуальність ідеї кейс-методу полягає в такому:

- отримання знань із дисциплін, які допускають плюралізм в осягненні істини;
- здобування знань, а не засвоєння готових, співтворчість студента й викладача, що створює атмосферу демократичності в процесі навчання;
- результат застосування методу – не тільки знання, а й навички професійної діяльності;
- розроблення моделі конкретної ситуації, що відбувається в реальному житті й відображає комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати, причому викладач виконує роль ведучого, що генерує запитання, фіксує відповіді та підтримує дискусію;
- спрямованість на розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світогляду (Горбань, 2018).

Для професійної підготовки майбутніх керівників аматорських колективів, викладачів художніх шкіл найбільш прийнятні, на наш погляд, є кейси, котрі за складністю поділяються на:

- ілюстративні навчальні ситуації-кейси, мета яких на конкретному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення; до них можна віднести навчальні посібники з рисунка, живопису, кольорознавства та композиції;
- навчальні ситуації-кейси, в яких описано ситуацію конкретної теми, окремого модулю, одного предмету; мета такого кейсу – аналіз завдання й самостійне прийняття рішення щодо способу та матеріалів виконання цього завдання;
- прикладні вправи, у яких описано конкретну ситуацію та пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук способів розв'язання проблеми; до них можна віднести прикладні практичні вправи з писання натюрмортів аквареллю, створення різних композицій, відпрацювання навичок зі штрихування фігур (куба, піраміди, сфери, призми).

Освітня цінність кейс-методу полягає в тому, що в процесі навчання інтенсивно розвиваються особистісні та професійні здібності студентів-першокурсників, формуються практичні навички та вміння: аналітичні (вміння знаходити, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, систематизувати її та представляти в певному вигляді, знаходити пропуски інформації й уміти відновлювати її); творчі (здатність знаходити кілька рішень й обирати оптимальні для відповідної ситуації); комунікативні (уміння вести дискусію, переконувати оточення, захищати власні погляди, переконувати опонентів) (Горбань, 2018). Це сприяє відокремленню декоративно-прикладного мистецтва від художнього ремесла, під яким розуміють культуру трудових професійних навичок і технічних прийомів художньої обробки різних матеріалів, вироблених у процесі нагромадження творчого досвіду майстрів. Художнє ремесло можемо назвати досить близьким до декоративно-прикладного

мистецтва, оскільки його розвиток невіддільний від художньої образності, естетики, культури кожного народу (Запаско, 2000).

Твори декоративно-прикладного мистецтва мають риси національних традицій, які втілюються: у формі предмета, використаному матеріалі, техніці його обробки, художніх сюжетах та орнаментальних мотивах декорування, тому провідною вимогою до цієї навчальної дисципліни є усвідомлення першокурсниками доцільності форми предмета та відсутності суперечностей між його декоративною й прикладною (ужитковою) функціями (Сидоренко, 2010).

Висновки. Застосування можливостей названих навчальних дисциплін дає змогу сформувати мистецьку основу професії та спонукає до адаптації вчорашніх школярів до обраної професії. Принцип єдності теорії, яка застосовується, і мистецької практики забезпечує успішність подальшого навчання на другому курсі. Аналіз проведеної роботи сприяє застосуванню ідей та набутих навичок у подальшому навчанні, для якого вирішальне значення має початок формування професійної культури студентів перших курсів засобами дисциплін декоративно-прикладного спрямування. Відбувається це як на заняттях теоретичного змісту (мистецтво, культурологія, історія культури та ін.), так і практичних (рисунок, кольорознавство, композиція, живопис). Вибір технології підготовки – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи педагога зі студентом. Нині необхідно, використовуючи академічні традиції художньої освіти, знайти розумний баланс між класичними (традиційними) та інноваційними підходами підготовки до подальшого навчання та культурного формування професійної творчої особистості, стимулювати творчий смак до навчальної діяльності й надати студентам перших курсів умови для реалізації їхніх індивідуальних творчих здібностей.

Особливості професійної підготовки та формування професійної культури студентів перших курсів як майбутніх керівників аматорських колективів за допомогою дисциплін декоративно-прикладного спрямування у коледжах мистецтв найбільш яскраво висвітлює кейс-метод, коли до кожної конкретної навчальної ситуації спеціально розробляють додаткові заняття, які проводяться у формі дискусії зі студентами з розбору реальних управлінських і мистецьких завдань.

Надалі можливе вивчення специфіки формування професійної культури фахівців на других курсах навчання як перспективи дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Власов, В. Г. (2017). *Понятия композиции и конструкции в изобразительном искусстве. Теория формообразования в изобразительном искусстве*. Санкт-Петербург.
- Гадамер, Х.-Г. (1988). *Истина метод. Основы философской герменевтики*. Москва.
- Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики: Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-пресс.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Горбань, С. І. (2018). *Можливості технології ситуаційного навчання у формуванні професійної підготовки художників сакрального живопису*. Взято з : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/4016/3529>
- Даниэль, С. М. (1986). *Картина классической эпохи: Проблема композиции в западно европейской живописи XVII века*. Ленинград: Искусство.
- Джонсон, Д. В. (2003). *Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного тренування*. Київ: Академія.
- Запаско, Я. П. (Ред.). (2000). *Декоративно-ужиткове мистецтво* (Т. 2: Л-Я). Львів: Афіша.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. 4-е изд. Москва.
- Пономарьова, О. М. (2012). Проблемне поле сучасної мистецької освіти України. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 4 (239.1), 175-179.

- Руденька, Т. М. (2017). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки. (Дис. канд. пед. наук : 13.00.04). Житомир.
- Сидоренко, О. Д. (2010). Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на трудову підготовку учнів. У І. А. Зязюн (Ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (Вип. 25, с. 79-84). Київ; Вінниця.
- Філіпчук, Г. (2002). *Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика*. Чернівці: Зелена Буковина.

REFERENCES

- Danijel', S. M. (1986). *Kartina klassicheskoy jepohi: Problema kompozicii v zapadno evropejskoy zhivopisi XVII veka [Kartina klassicheskoy jepohi: Problema kompozicii v zapadno evropejskoy zhivopisi XVII veka]*. Leningrad: Iskustvo [in Russian].
- Dzhonson, D. V. (2003). *Sotsialna psykholohiia. Treninh mizhosobystisnoho trenuvannia [Social Psychology. Interpersonal training]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Filipchuk, H. (2002). *Hromadianske suspilstvo: osvita, etnokulturna, etnopolityka [Civil society: education, ethnocultural, ethnopolitics]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Gadamer, H.-G. (1988). *Istina metod. Osnovy filsofskoj germeneytyki [Truth method. Fundamentals of philosophical hermeneutics]*. Moskva [in Russian].
- Gessen, S. I. (1995). *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnuju filsofiju [Fundamentals of Pedagogy: An Introduction to Applied Philosophy]*. Moskva: Shkola-press [in Russian].
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Horban, S. I. (2018). *Mozhlyvosti tekhnolohii sytuatsiinoho navchannia u formuvanni profesiinoy pidhotovky khudozhnykiv sakralnoho zhyvopysu [Possibilities of the technology of situational learning in the formation of professional training of artists of sacred painting]*. Retrived from <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/4016/3529> [in Ukrainian].
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problemy razvitija psihiki [Problems of the development of the psyche]*. Moskva [in Russian].
- Ponomarova, O. M. (2012). Problemne pole suchasnoi mystetskoj osvity Ukrainy [The problematic field of modern art education in Ukraine]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko LNU]*, 4(239.1), 175-179 [in Ukrainian].
- Rudenska, T. M. (2017). *Formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv mystetskykh spetsialnostei zasobamy art-pedahohiky [Formation of professional competence of future specialists in art specialties by means of art pedagogy]*. (PhD. disser). Zhytomyr [in Ukrainian].
- Sydorenko, O. D. (2010). Vplyv dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva na trudovu pidhotovku uchniv [The influence of decorative and applied art on the labor training of students]. In I. A. Ziazun (Ed.), *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems]* (Vol. 25, p. 79-84). Kyiv; Vinnytsia [in Ukrainian].
- Vlasov, V. G. (2017). *Ponjatija kompozicii i konstrukcii v izobrazitel'nom iskusstve. Teorija formoobrazovanija v izobrazitel'nom iskusstve [Concepts of composition and construction in the visual arts. Theory of shaping in the visual arts]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Zapasko, Ya. P. (Red.). (2000). *Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo (T. 2: L-Ia) [Decorative and applied art (Vol. 2: L-Y)]*. Lviv: Afisha [in Ukrainian].

**FIRST-YEAR STUDENTS' PROFESSIONAL CULTURE FORMATION
IN THE COLLEGES OF ARTS CULTURE BY MEANS OF DISCIPLINES
OF DECORATIVE AND APPLIED DIRECTION ORIENTATION**

Ihor Tetianin,

Postgraduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Analysis of culture as an anthropological phenomenon shows that culture is congruent with human beings. Historically, the cultural phenomenon has always reflected processes related to education, enlightenment, formation, and development of a person. Without education and training, without the active transmission of new achievements of human culture to new generations, the movement of history would be impossible. Therefore, the article updates the expediency of using profile subjects from the specialty «Decorative and Applied Arts» as a component of attracting first-year students of art educational institutions to the formation of their own professional culture.

The main art subjects and tasks (from simple to complex) are introduced into the educational context of future artist-decorative and applied arts teacher training are considered. Students are involved in working on the material together with the teacher. The student learns all the subtleties of mastery in practical work. In the mentioned direction, the concepts of «competence» and «mastery» are distinguished. It is stated that professional skill involves comprehensive knowledge of production or any other professional process, the ability to implement it, to set it in motion.

Since the development of culture and education are processes that are carried out mainly in parallel, synchronously, and interconnected, the essence of the meaning of the technology of situational learning (case method), which consists in modeling a specific situation that occurs in regional professional practice, has been clarified. Based on that, a didactic package of tasks for solving a certain issue is developed. The case method for first-year students is specific learning situations that are specially developed based on actual material for further study in classes.

Keywords: *decorative and applied arts, the competence of teaching first-year students, acquisition of professional skills, case method, college of culture and arts.*

Надійшла до редакції 10.11.2021 р.

УДК 378.035:172.12]: 37.046-022.332

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263665>

ORCID 0000-0002-8822-9517

ORCID 0000-0002-9665-1427

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Віктор Стрельніков,

доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії і економіки освіти
Полтавської академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського;

Андрій Бухун,

кандидат педагогічних наук, заступник начальника оперативного факультету
Національної академії Національної Гвардії України

У статті розглянуто можливості розвитку громадянської культури фахівців у інституціях неперервної освіти. В умовах воєнного стану запропоновано організувати дистанційне підвищення кваліфікації фахівців у асинхронному режимі із застосуванням електронного і кооперативного навчання, зважаючи на підготовленість слухачів до застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Розкрито досвід розвитку громадянської культури фахівців у процесі підвищення кваліфікації засобами електронного й кооперативного навчання, накопичений у Полтавській академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського, зокрема, на кафедрі філософії і економіки освіти під час проведення у асинхронному режимі круглого столу «Громадянська та соціальна компетентності: формування культури демократії і рефлексивної компетентності».

На основі проведеного аналізу можливостей електронного й кооперативного навчання для розвитку громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти як суб'єктів процесу підвищення кваліфікації зроблено висновок про важливість створення і підтримки громадянсько-орієнтованого середовища навчання. Створений соціально-орієнтований простір неперервної освіти тлумачено як такий, що сприяє фахівцеві осмислити рівень своєї громадянської культури та себе як професіонала й особистості. Електронне і кооперативне навчання в умовах воєнного стану забезпечує становлення цілісного й позитивного громадянського світогляду на основі розкриття основних моральних норм та громадянських життєвих цінностей, властивих вітчизняній і європейській культурам. Завдяки цьому слухач або здобувач вищої освіти зможе знайти сенс свого життя і професійної діяльності, тобто зрозуміти, що його професійне життя містить у собі позитивні засади громадянської культури.

Ключові слова: громадянська культура, розвиток, підвищення кваліфікації, система неперервної освіти, заклад неперервної освіти, електронне і кооперативне навчання.

Постановка проблеми. Реалізація завдання розвитку громадянської культури фахівців у процесі підвищення кваліфікації в закладах неперервної освіти в умовах воєнного стану передбачає як безліч труднощів, так і різноманітних шляхів їх подолання. Російська військова агресія значно ускладнила освітні процеси, зокрема й розвиток громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти. Означений розвиток відбувається у складному житті здобувачів освіти, повному небезпек, пошуків і можливостей, що є продуктом сукупної дії багатьох сил, переплетенням інтуїції, емоцій і почуттів, знань, досвіду, думок. Серед шляхів розвитку громадянської культури фахівців під час підвищення кваліфікації у закладах неперервної освіти потребують практичного вивчення можливості електронного і кооперативного навчання. Таке навчання, зважаючи на сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, вважається доцільним під

час дистанційного підвищення кваліфікації в асинхронному режимі в умовах воєнного стану.

Актуальність означеної проблеми в умовах воєнного стану посилюється практичним втіленням громадянської культури фахівцями під час виконання ними активної, якщо не військової, то волонтерської чи освітньої громадянської діяльності з підтримки Збройних Сил України. Фахівець у галузі освіти, який має громадянську культуру, здатний вибудувати власну індивідуальну траєкторію підвищення професійної кваліфікації і професійного розвитку, організувати й реалізувати професійну освітню роботу з вимушеними переселенцями та особами, які постраждали внаслідок російської військової агресії.

В умовах відстоювання Україною європейських і загальнолюдських цінностей та громадянських свобод під час російської військової агресії, громадянські цінності фахівців у галузі освіти набувають своєї актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що дослідженню проблеми підготовки фахівців у закладі неперервної освіти присвячено низку праць відомих науковців – С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Кравченко, В. Кременя та ін.; громадянській культурі майбутнього фахівця присвячено низку праць В. Барабаш, Л. Кравченко, Л. Лебедик та ін. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень означеної проблеми, системний розвиток громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти досі є недостатньо вивченим, тому потребують додаткового наукового обґрунтування питання, пов'язані із застосуванням технологій електронного і кооперативного навчання фахівців галузі освіти, розпочате у наших попередніх розвідках.

Метою статті є опис практичного вирішення проблеми підвищення кваліфікації фахівців у закладах неперервної освіти в умовах російської військової агресії, зокрема, з розвитку їхньої громадянської культури з використанням можливостей електронного й кооперативного навчання.

Завдання дослідження: 1) з'ясувати сутність основних понять – «громадянська культура», «електронне навчання», «кооперативне навчання»; 2) виявити можливості електронного й кооперативного навчання в асинхронному режимі для розвитку громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. На початку зазначимо, що практичний досвід розвитку громадянської культури фахівців в умовах воєнного стану у закладі неперервної освіти через засоби електронного і кооперативного навчання в асинхронному режимі був набутий на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Полтавській академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського на кафедрі філософії і економіки освіти під час проведення круглих столів частини 1.1. «Практична філософія компетентнісного підходу в освіті» навчального модуля 1 «Розвиток загальних компетентностей педагогічних працівників». Назва круглого столу – «Громадянська та соціальна компетентності: формування культури демократії і рефлексивної компетентності». Відзначимо, що відмінною ознакою такого навчання було відтворення на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників одночасно предметного й соціального змісту їхньої професійної діяльності, а також – робота їх у мікрогрупах в асинхронному режимі під час дистанційного й кооперативного навчання на основі принципів кооперації, а не просто спільного виконання запропонованих завдань.

Стосовно *першого* завдання дослідження щодо з'ясування сутності основних понять (громадянська культура, електронне й кооперативне навчання), відмітимо, що термін «громадянська культура» було запроваджено до наукового обігу американськими політологами Г. Елмондом і С. Вербою, та розглянуто його в контексті політичної культури. Соціологами громадянську культуру тлумачено як сукупність духовних і моральних якостей, ціннісних орієнтацій і світоглядно-психологічних характеристик особистості (Стрельніков, 2020, с. 175).

У сучасній науці загальноприйнятим є розгляд поняття «громадянська культура» як сукупності ставлень до інститутів і соціальних груп усього населення чи окремого індивіда (наприклад, толерантність чи інтолерантність), їхніх очікувань і настановлень (наприклад, патерналістські очікування) та цінностей (наприклад, цінність свободи вибору), а також їхніх соціально-психологічних характеристик, що визначають «уміння» – здатність функціонувати за наявності тих чи інших інститутів (наприклад, рівень раціональності) (V. Polterovich) (Стрельніков, 2020, с. 175).

Українськими науковцями із НАПН України означене поняття розглядається як ставлення громадян до інституцій держави і настанов влади, їхня законослухняність і критична вимогливість. Громадянська культура (на відміну від політичної) стосується взаємодії, з одного боку, населення і з іншого – влади, а не до сфери протистояння окремих соціальних груп одна з одною. Громадянська культура характеризується сприйняттям влади як об'єкта захисту прав і інтересів громадян, а не як об'єкта боротьби і завоювань. Вона має прояв у ставленні населення до встановленого порядку, у знанні і визнанні населенням суспільних норм, готовності їх дотримуватися. Зміст громадянської культури становлять знання громадян про їхні права й обов'язки, про влаштування держави, про політичні системи, процедури політичного, зокрема виборчого, процесу (Барабаш, 2015, с. 54).

Щодо сутності терміну «кооперативне навчання», воно поширене у англомовних країнах та має загальноприйняту назву «*cooperative learning*», зазначимо перспективність його застосування для сучасного підвищення кваліфікації фахівців, особливо в умовах воєнного стану в Україні в асинхронному режимі. Кооперативне навчання є втіленням принципів кооперації (демократизму, добровільності, взаємовигідного співробітництва і взаємодопомоги), має величезний резерв для підвищення кваліфікації фахівців, відповідає сучасним тенденціям гуманізації, індивідуалізації, глобалізації освітнього процесу (Бухун, 2021; Лебедик, 2008; Лебедик, 2010; Лебедик, & Стрельніков, 2020; Лебедик, & Кравченко, 2018; Стрельніков, 2020; Стрельніков, 2022).

Перевагою кооперативного навчання в асинхронному режимі під час підвищення кваліфікації фахівців у закладі неперервної освіти є його здатність за короткий проміжок двох чи трьохтижневих курсів вирішити завдання інтенсивного розвитку у здобувача освіти важливих професійних навичок і вмінь, у тому числі й розвитку його громадянської культури.

Електронне навчання (англ – *e-learning*) є системою навчання, побудованою з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій, які тепер в умовах російської військової агресії широко використовуються у закладах неперервної освіти. Означене електронне навчання в асинхронному режимі дозволяє забезпечувати ефективність підвищення кваліфікації, отримувати інформацію і спілкуватися у мережі закладу неперервної освіти викладачам і слухачам незалежно від часу та місця знаходження.

На курсах підвищення кваліфікації можуть застосовуватися такі електронні засоби навчання: електронні підручники, їхні мультимедійні версії, електронні опорні конспекти, автоматизовані навчальні системи, теоретико-довідкові модулі, запитально-пояснюючі модулі, електронні лабораторні практикуми, електронні задачки, системи автоматизованого проектування, експертні навчальні системи, функціональні комп'ютерні тренажери, автоматизовані інформаційні системи, автоматичні системи контролю знань, комплексні комп'ютерні тренажери, автоматизовані системи наукових досліджень, електронні засоби навчання для ділових ігор тощо.

Дослідження вітчизняних науковців і практиків, які з'явилися останнім часом, підтверджують ефективність курсів підвищення кваліфікації фахівців, побудованих на основі технологій електронного і кооперативного навчання (Лебедик, 2022; Strelnikov, Lebedyk, Hura, Sysoieva, Stankevych, Shapovalova, & Avilova, 2021).

Тепер перейдемо до викладу *другого* завдання дослідження щодо можливостей застосування електронного і кооперативного навчання на курсах підвищення кваліфікації фахівців в асинхронному режимі для розвитку громадянської культури фахівців у закладі неперервної освіти.

Основним принципом розвитку громадянської культури фахівців на курсах підвищення кваліфікації у закладі неперервної освіти засобами електронного і кооперативного навчання в асинхронному режимі є принцип розвитку особистості, застосування якого забезпечує найбільш повне розкриття здібностей кожного фахівця і його особистісних якостей (Бухун, 2021, с. 183–186).

Прийняття слухачем у ході підвищення кваліфікації на себе відповідальності за власну професійну діяльність, за служіння суспільству, за досягнення конкретних вагомих результатів у навчально-виховній роботі, за розвиток особистої громадянської культури, сприяє розкриттю їхньої особистості. Електронне і кооперативне навчання в асинхронному режимі допомагає зробити життя фахівців під час навчання у закладі неперервної освіти (як суб'єктів означеного навчання) яскравим, надихає в умовах російської військової агресії на громадянську активність, служіння і підтримку Збройних Сил України.

Як відзначено, нами технології електронного і кооперативного навчання в асинхронному режимі апробовані під час проведення у Полтавській академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського на кафедрі філософії і економіки освіти круглих столів «Громадянська та соціальна компетентності: формування культури демократії і рефлексивної компетентності».

Найбільш доцільно використовувати варіант кооперативного навчання в асинхронному режимі – навчання слухачів курсів в команді, яке передбачає надання особливої уваги «груповим цілям» й успіху всієї групи слухачів курсів, що досягається тільки в результаті самостійної роботи кожного члена команди слухачів курсів і постійної взаємодії з іншими членами групи для вирішення виокремлених психолого-педагогічних проблем. Вся команда знає, чого досягає кожен, є зацікавленою в засвоєнні інформації кожним слухачем курсів, бо успіх команди залежить від внеску кожного слухача курсів, від якості вирішення групою проблеми (Стрельников, 2020, с. 176; Стрельников, 2022, с. 206).

З'ясовано, що досить важливим є дотримання трьох основних принципів цієї технології: а) «нагороди», коли за виконання одного для всієї групи слухачів курсів завдання команда отримує загальні для всіх слухачів курсів бали чи заохочення – сертифікати, подяки, значки тощо; створюється кооперативне, а не конкурентне середовище, бо всі команди слухачів курсів отримують різні завдання і час для їх виконання; б) індивідуальної відповідальності кожного слухача курсів, бо успіх групи залежить від кожного члена; це стимулює прагнення слухачів курсів допомогти партнерам, щоб кожен засвоїв і зрозумів матеріал, був готовий до тестувань, контрольних робіт, які пропонуються як групі слухачів курсів, так і кожному окремо; в) рівних можливостей кожного слухача курсів досягти успіху, коли кожен приносить своїй групі бали, зароблені за поліпшення своїх результатів; це дає можливість усім слухачам курсів відчувати себе повноцінними членами команди і стимулює бажання вище підняти свій рівень громадянської культури і професійної підготовки.

В асинхронному режимі організовуються віртуальні «турнірні столи» по троє слухачів курсів за кожним із них, що мають схожий рівень професійної підготовки, завдання також диференціюються за складністю. Переможець кожного столу приносить своїй команді таку ж кількість балів, незалежно від рівня інших слухачів курсів за цим столом. Таким чином, усі слухачі курсів мають однакові шанси на успіх для своєї команди, порівняно з колегами високого рівня. Команда слухачів курсів, яка набирає більшу кількість балів, стає переможцем турніру (Стрельников, 2020, с. 177; Стрельников, 2022, с. 207).

Кооперативне навчання в асинхронному режимі передбачає всі рівні спілкування слухачів курсів: діяльність – взаємодія – спілкування – контакт. Їхній особистісний ріст і розвиток громадянської культури на курсах підвищення кваліфікації відбувається через спілкування між собою і з викладачем закладу неперервної освіти, яке є професійним і соціальним, бо всі слухачів курсів по черзі виконують різні соціальні ролі: доповідача, організатора, виконавця, лідера, дослідника, експерта.

Електронне навчання в асинхронному режимі є успішним, оскільки воно надає безліч переваг слухачам курсів: доступне у будь-якому місці та в будь-який час, що важливо в умовах російської військової агресії; дозволяє використовувати найсучасніші засоби та методи навчання в асинхронному режимі; забезпечує можливість спілкування слухачів курсів між собою та з викладачами у режимі онлайн чи в асинхронному режимі за межами навчальних аудиторій; одночасне звернення великої кількості слухачів курсів до джерел навчальної інформації, які є у мережі закладу неперервної освіти; застосування у процесі підвищення кваліфікації нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню слухача курсів у світовий інформаційний простір; використання в асинхронному режимі спеціалізованих форм контролю якості навчальних досягнень слухачів.

Використання e-learning дає змогу викладачам закладів неперервної освіти якісно та ефективно організувати в асинхронному режимі процес підвищення кваліфікації фахівців. Використання електронного навчання у закладі неперервної освіти зберігає загальні принципи побудови традиційного процесу підвищення кваліфікації фахівців і робить його більш цікавим та доступним.

Охарактеризовані технології електронного і кооперативного навчання в асинхронному режимі загалом під час проведення на курсах підвищення кваліфікації фахівців круглих столів «Громадянська та соціальна компетентності: формування культури демократії і рефлексивної компетентності» сприяють найбільш повній реалізації особистісного та професійно зорієнтованого підходів до процесу підвищення кваліфікації. В асинхронному режимі проводяться дискусії, обговорюються різні варіанти вирішення психолого-педагогічних проблем (Стрельніков 2020, с. 178). Діяльність малих груп при кооперативному навчанні в асинхронному режимі дає можливість підготувати фахівців у процесі підвищення кваліфікації в закладах неперервної освіти до співпраці, сформувати громадянську культуру, необхідні професійні, проєктувальні та комунікативні вміння.

Висновки. Проведений аналіз можливостей електронного і кооперативного навчання на курсах підвищення кваліфікації для розвитку громадянської культури фахівців як суб'єктів навчання показав важливість створення і підтримки громадянсько-орієнтованого середовища підвищення кваліфікації, коли:

1) створюється середовище навчання в асинхронному режимі, в якому в закладі неперервної освіти слухач може знайти неформальне оточення і має змогу довіряти викладачам цього закладу, колегам, партнерам, які сприймають його як особистість, розуміють і цінують його унікальність; слухачі в закладах неперервної освіти беруть активну участь в організації середовища навчання в асинхронному режимі і це дає можливість побачити в кожному слухачеві курсів громадянську культуру, його громадянське покликання;

2) з організацією електронного і кооперативного навчання в асинхронному режимі створюється соціально-орієнтований простір, який допомагає слухачу курсів осмислити свою громадянську культуру і себе як особистість і професіонала; електронне і кооперативне навчання в асинхронному режимі допомагає становленню цілісного позитивного громадянського світогляду на основі розкриття слухачем курсів основних громадянських життєвих цінностей і моральних норм, що відповідні вітчизняній і європейській культурі; слухач курсів зможе знайти сенс свого життя у професії, що означає зрозуміти, що його життя містить позитивні засади громадянської культури;

3) електронне й кооперативне навчання в асинхронному режимі створює умови, за яких слухачі знаходять можливість співвідносити позитивні цінності і норми громадянської культури з власним професійним і громадянським життям, отримувати досвід осмисленої побудови громадянської культури у своєму житті;

4) електронне й кооперативне навчання в асинхронному режимі допомагає слухачеві зрозуміти, що він, як професіонал і особистість, має волю, може впливати на свою громадянську культуру, і часто цей вплив є визначальним; важливо, що таке навчання сприяє слухачам набуті об'єктивного погляду на себе, власну громадянську культуру, допомагає побачити свої недоліки, мету і свої можливості в професії, відчути самоповагу і позитивну професійну самооцінку;

5) електронне й кооперативне навчання в асинхронному режимі у закладі неперервної освіти може допомогти слухачам курсів у всебічному розвитку їхньої громадянської культури, їхніх громадянських якостей, в отриманні необхідних професійних навичок, де дуже важлива творча і розвивальна робота; цей аспект включає оволодіння всілякими вміннями і навичками, в тому числі й умінням вирішувати проблеми громадянської культури.

Висвітлений досвід електронного й кооперативного навчання в асинхронному режимі під час проведення на курсах підвищення кваліфікації круглих столів «Громадянська та соціальна компетентності: формування культури демократії і рефлексивної компетентності» може бути трансльований закладами неперервної освіти з метою сприяння фахівцям у розвитку їхньої громадянської культури.

Проведений аналіз досвіду визначає перспективи подальших досліджень, серед яких важливо уточнити сутність досліджуваного феномена, виділити етапи й механізми технологій електронного і кооперативного навчання слухачів курсів у закладах неперервної освіти, застосування для розвитку їхньої громадянської культури закономірностей процесу підвищення кваліфікації фахівців на засадах електронного й кооперативного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Барабаш, В. (2015). Громадянська культура майбутнього фахівця в контексті формування громадянського суспільства. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 135, 54. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=Nz_p_2015_135_15.
- Бухун, А. Г. (2021). Громадянська освіта української молоді: Нормативні засади та неперервність розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74(1), 66-71.
- Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*. Полтава: Техсервіс.
- Кравченко, Л. М., & Бухун, А. Г. (2021). Неперервна громадянська освіта як технологія національно-патріотичного виховання майбутніх військовослужбовців. *Імідж сучасного педагога*, 1(196), 72-76.
- Лебедик, Л. В. (2008, Квітень). Кооперативне навчання: переваги та недоліки навчання в мережі. В *Структурні зміни в економіці під впливом інформаційно-комунікаційних технологій*: Матеріали всеукр наук.-практ. конф. (с. 109-110). Полтава: РВВ ПУСКУ.
- Лебедик, Л. В. (2020). *Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем*. Полтава: ПУЕТ. Взято з <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8837>.
- Лебедик, Л. В. (2020). Формування громадянської культури особистості через якість демократичного середовища закладу освіти. В Г. Л. Єфремова, С. М. Луценко, & Л. П. Івашина (Ред.), *Формування громадянської культури в Новій українській*

- школі: традиційні та інноваційні практики (с. 296-301). Суми: РВВ СОІППО. Взято з <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8838>
- Лебедик, Л. В. (2021, Квітень). Електронне навчання (e-learning) майбутніх соціальних працівників. В Н. Г. Пахомова, & В. І. Березан (Ред.), *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти*: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (с. 396). Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Лебедик, Л. В., & Стрельников, В. Ю. (2020). Принципи післядипломної освіти у підготовці вчителів до управління професійним самовизначенням учнів. *Фізико-математична освіта*, 4(26.2), 6-12.
- Лебедик, Л., & Кравченко Л. (2018). Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Українська професійна освіта*, 4, 46-53. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12383/1/Lebedyk.pdf>.
- Стрельников, В. Ю. (2020). Можливості кооперативного навчання для формування й розвитку громадянської культури молоді. В Г. Л. Єфремова, С. М. Луценко, & Л. П. Івашина (Ред.), *Формування громадянської культури в Новій українській школі: традиційні та інноваційні практики* (с. 174-179). Суми. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16838>.
- Strelnikov, V. Yu., Lebedyk, L. V., Hura, T. V., Sysoieva, S. I., Stankevych, S. V., Shapovalova, E. V., & Avilova, O. Ye. (2021). Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*, 11 (2), 349-351. Retrieved from <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>.

REFERENCES

- Barabash, V. (2015). Hromadianska kultura maibutnoho fakhivtsia v konteksti formuvannia hromadianskoho suspilstva [Civic culture of the future specialist in the context of the formation of civil society]. *Academic Notes. Pedagogical Sciences*, 135, 54. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nz_p_2015_135_15 [in Ukrainian].
- Bukhun, A. H. (2021). Hromadianska osvita ukrainskoi molodi: Normatyvni zasady ta neperervnist rozvytku [Civic education of Ukrainian youth: Normative principles and continuity of development]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools]*, 74(1), 66-71 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity [Continuous pedagogical training of the education manager]*. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M., & Bukhun, A. H. (2021). Neperervna hromadianska osvita yak tekhnolohiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia maibutnikh viiskovosluzhbovtsiv [Continuous civic education as a technology of national-patriotic education of future military servicemen]. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(196), 72-76 [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2008, April). Kooperativne navchannia: perevahy ta nedoliky navchannia v merezhi. In *Strukturni zminy v ekonomitsi pid vplyvom informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Structural changes in the economy under the influence of information and communication technologies]*: Proceedings of the Scientific Conference (pp. 109-110). Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2020). Formuvannia hromadianskoi kultury osobystosti cherez yakist demokratychnoho seredovyshcha zakladu osvity [The formation of the civil culture of the individual through the quality of the democratic environment of the educational

- institution]. In H. L. Yefremova, S. M. Lutsenko, & L. P. Ivashyna (Eds.), *Formuvannia hromadianskoi kultury v Novii ukrainskii shkoli: tradytsiini ta innovatsiini praktyky [Formation of civic culture in the New Ukrainian school: traditional and innovative practices]* (pp. 296-301). Sumy: RVV SOIPPO. Retrieved from <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8838> [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2020). *Pidhotovka maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly do proektuvannia dydaktychnykh system [Preparation of future teachers of higher education for the design of didactic systems]*. Poltava: PUET. Retrieved from <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8837> [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2021, April). Elektronne navchannia (e-learning) maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Electronic training (e-learning) of future social workers]. In N. H. Pakhomova, & V. I. Berezan (Eds), *Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichni, psykholohichni, korektsiyni i medychnyi aspekty [The formation of a child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, correctional and medical aspects]*: Proceedings of the Scientific Conference (p. 396). Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V., & Strelnikov, V. Yu. (2020). Pryntsyipy pislidyplomnoi osvity u pidhotovtsi vchyteliv do upravlinnia profesiinym samovyznachenniam uchniv [Principles of postgraduate education in preparing teachers to manage students' professional self-determination]. *Physical and Mathematical Education*, 4(26.2), 6-12 [in Ukrainian].
- Lebedyk, L., & Kravchenko L. (2018). Rozvytok profesiinoi kultury vykladachiv ekonomiky v umovakh mahistratury [Development of the professional culture of economics teachers in the conditions of the master's degree.]. *Ukrainian professional education*, 4, 46-53. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12383/1/Lebedyk.pdf> [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2020). Mozhlyvosti kooperatyvnoho navchannia dlia formuvannia y rozvytku hromadianskoi kultury molodi [Possibilities of cooperative learning for the formation and development of youth civic culture]. In H. L. Yefremova, S. M. Lutsenko, & L. P. Ivashyna (Eds), *Formuvannia hromadianskoi kultury v Novii ukrainskii shkoli: tradytsiini ta innovatsiini praktyky [Formation of civic culture in the New Ukrainian school: traditional and innovative practices]* (pp. 174-179). Sumy. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16838> [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu., Lebedyk, L.V., Hura, T. V., Sysoieva, S. I., Stankevych, S. V., Shapovalova, E. V., & Avilova, O. Ye. (2021). Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*, 11 (2), 349-351. Retrieved from <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>

DEVELOPMENT OF SPECIALISTS' CIVIC CULTURE IN INSTITUTIONS OF CONTINUING EDUCATION

Viktor Strelnikov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy
and Economics of Education of the Poltava Academy of Continuing Education
named after M. V. Ostrogradskyi;

Andrii Buhun,

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Operational Faculty
of the National Academy of the National Guard of Ukraine

The article examines the possibilities of developing specialists' civil culture in institutions of continuing education. In martial law conditions, it is suggested to organize distance training of specialists in asynchronous mode with electronic and cooperative learning technologies,

taking into account the trainees' readiness to use modern information and communication technologies of training.

The experience of the development of specialists' civic culture in the course of professional growth by means of electronic and cooperative learning, accumulated in Poltava Academy of Continuing Education named after M. V. Ostrogradskyi, in particular, at the Department of Philosophy and Economics of Education during the asynchronous mode of the round table «Civic and Social Competence: formation of a culture of democracy and reflexive competence» has been revealed.

A conclusion has been drawn about the importance of creating and maintaining a civic-oriented learning environment. It is based on the analysis of electronic and cooperative learning possibilities for the development of specialists' civic culture in institutions of continuing education as subjects of the process of professional development, The created socially-oriented environment of continuous education is interpreted as follows: it helps the specialist to understand the level of their civic culture and themselves as professionals and individuals. Electronic and cooperative learning in martial law conditions ensures the formation of a holistic constructive civic worldview based on the disclosure of basic moral norms and civic life values inherent in domestic and European cultures. Thanks to it, during the round table, the listeners will be able to find the meaning of their lives and professional activity and understand that their professional life contains positive principles of civic culture.

Keywords: *civic culture, development, professional development, system of continuous education, institution of continuous education, electronic and cooperative learning.*

Надійшла до редакції 15.11.2021 р.

УДК 378.14:364.442.2

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263666>

ORCID 0000-0001-6538-6256

ДУХОВНІ ОСНОВИ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Леся Лебедик,

докторка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті з'ясовано духовні основи успішної професійної соціалізації студентської молоді в сучасних умовах інформаційного суспільства. Авторкою визначено сутність основних понять дослідження – «духовність» (категорія буття людини, що виражає її здатність до творення культури та самотворення), «професійна соціалізація» (засвоєння людиною певної професії, здобуття специфічного рольового знання, коли професійна роль пов'язана з розподілом праці), «заклад вищої освіти» (інституція професійної соціалізації особистості, пов'язана з вибором нею фаху, поглибленням світогляду і остаточним закріпленням фахової соціальної ролі), «релігійна соціалізація» (процес, за допомогою якого соціум передає від покоління до покоління систему релігійних знань, орієнтації, настанов, набутих за період життєтворчості людства, нації, індивіда).

Виділено умови професійної соціалізації студентської молоді в освітньому просторі закладу вищої освіти: включення студентської молоді у творче активуюче середовище і розвивальні ситуації; досягнення відкритості молоді у процесі спілкування та формування професійної компетентності; активне проживання індивідом нового особистісного досвіду; залучення молоді до самоаналізу і самооцінки власної діяльності; навчання молоді саморегуляції своїх переживань і діяльності; орієнтація на особистість в процесі професійної соціалізації; система безперервної освіти.

Виокремлено вісім рівнів духовного розвитку індивідуальності кожного представника студентської молоді, важливих для його професійної соціалізації: рівень біологічного індивіда; рівень психофізіологічного індивіда; рівень психічного індивіда; рівень соціального індивіда; рівень особистості як суб'єкта вольової дії; рівень континуального інтуїтивного розуму, свободи волі; рівень співчуття і співпереживання, душевної чуйності й любові; рівень трансцендентності.

Акцентовано увагу на основних концепціях визначення духовних цінностей професійної соціалізації студентської молоді у руслі гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.).

Ключові слова: *духовність, особистість, студентська молодь, соціалізація, професійна соціалізація, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Успішна професійна соціалізація студентської молоді є важливим ідеалом, якого необхідно дотримуватися організаторам процесу професійної підготовки; її духовні основи становлять вищі цінності (істина, добро, краса, справедливість, свобода) та предмети духовної культури, в яких ці цінності мають своє відображення (наука, мистецтво, художня творчість). Управління духовними цінностями є ознакою сталого розвитку як особистості, так і соціуму; чим більше зусиль здійснює студентська молодь для задоволення духовних потреб, тим вищим є рівень її культури й професійної соціалізації.

Сучасна криза освіти й культури обумовлена втратою людиною почуття зв'язку з природою і утворенням штучного світу, в якому вона є господарем. Сформувався новий світогляд, несумісний з існуванням самої цивілізації. Криза цивілізації є кризою того світогляду, яким керується система освіти ось уже триста років. Сьогодні суть змін в освіті полягає в посиленні апологетики штучного світу. Комп'ютери, Інтернет, віртуальні

технології все більше замінюють природу її моделлю (Стрельніков, 2019, с. 76-84; Стрельніков, 2018, с. 278–283).

На Заході популярною стає філософія «світ як текст» – світ є текстом, тобто таким, яким ми його сприймаємо. В епоху постмодернізму Людина є підкорювачем світу, сприймає ідеологію життя у штучно створеному світі. Ця тенденція – наслідок еволюції матеріалізму й атеїзму, є дуже небезпечною. Розуміння, того що цивілізація стоїть перед загрозою загибелі, не веде до утворення нових ідей і методів, зокрема, й до професійної соціалізації молоді. Навпаки, виникає нове світобачення, яке посилює кризу цивілізації.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження духовних основ успішної професійної соціалізації студентської молоді може базуватися на теоретико-методологічних працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя та ін.; працях з професійного розвитку і соціалізації майбутнього фахівця Л. Вікторової, Р. Гуревича, О. Гури, О. Дубасенюк, М. Михайліченка, Г. Ржевського, В. Стрельнікова, Н. Тверезовської, Л. Хомич та ін.; роботах із духовного розвитку і культури особистості М. Карп'юк, Л. Кравченко, Е. Помиткіна, Г. Сагач, Р. Шулигіної та ін.

Стосовно духовних цінностей професійної соціалізації нами з'ясовано, що вітчизняні дослідники (І. Бех, М. Боришевський, Л. Максимов, Е. Помиткін та ін.) особливої уваги надають аналізу духовних цінностей, їхнього виробництва, збереження, поширення та класифікації. Значний внесок у розвиток проблеми духовних цінностей зробили представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.).

Аналіз наукових праць вітчизняних авторів, разом із тим, показав недостатню увагу дослідників до питання духовних основ професійної соціалізації студентської молоді.

Філософське, психолого-педагогічне узагальнення тенденцій духовного розвитку свідчить, що порятунком може стати рішуче спрямування на успішну професійну соціалізацію всієї системи вищої професійної освіти, але для цього потрібно розробити нову концепцію професійної соціалізації, у якій слід вказати: як здійснювати професійну підготовку (технології), що вивчати (зміст) та які умови забезпечити для успішної професійної соціалізації молоді.

Зважаючи на вищезазначене, **метою статті** став теоретичний аналіз духовно-світоглядних основ, які можуть бути обрані як оптимальні варіанти у професійній підготовці студентської молоді в сучасних умовах інформаційного суспільства. **Завдання дослідження:** 1) визначити сутність основних понять дослідження – «духовність», «професійна соціалізація», «заклад вищої освіти», «релігійна соціалізація»; 2) виділити умови професійної соціалізації студентської молоді в освітньому просторі закладу вищої освіти; 3) виокремити рівні духовного розвитку індивідуальностей студентської молоді; 4) акцентувати увагу на актуальних концепціях визначення духовних цінностей професійної соціалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо виклад суті й результатів нашого дослідження з *першого завдання* – визначення сутності основних понять дослідження – «духовність», «професійна соціалізація», «заклад вищої освіти», «релігійна соціалізація».

Духовність є категорією буття людини, що виражає її здатність до творення культури і самотворення (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 120-121); духовність є індивідуальною вираженістю у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти «для інших» (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 122).

Українські дослідники І. Зязюн і Г. Сагач пов'язують духовну особистість з розумною, вважають, що на сучасному етапі «людина розумна» виявилася нездатною долати усілякі кризи життя, тому загострився інтерес до «людини духовної», яка ставиться до цих проблем по-новому, усвідомлюючи необхідність абсолютних ідеалів і цінностей з метою уникнення глобальної катастрофи. На їхню думку, без культури духовність людства загине (Зязюн, & Сагач, 1997). Водночас дослідники (Л. Вікторова, М. Михайліченко, Г. Ржевський, Н. Тверезовська підкреслюють, що процес прояву,

формування, самореалізації і розгортання душевно-духовних якостей людини відбувається у суспільній життєдіяльності, політичній і професійній діяльності. Тут, відзначають науковці, переважно відбувається розвиток і реалізація особистості як соціального виміру людини, а вже через цю діяльність – індивідуальність.

«Професійною соціалізацією» є засвоєння людиною певної професії, здобуття специфічного рольового знання, коли професійна роль пов'язана з розподілом праці (Р. Шулигіна). Зважимо також на особливість свідомості сучасного студента, яка є надзвичайно суперечливою: по-перше, у суспільному житті має місце висока індивідуальна, колективна й масова активність, енергійність, діловитість; по-друге, присутній конформізм, страх, нездатність протистояти й успішно пристосовуватись до змінних соціальних умов буденного і професійного життя. «Заклад вищої освіти» є інституцією професійної соціалізації особистості студента, пов'язаним з вибором ним фаху, поглибленням його світогляду і остаточним закріпленням фахової соціальної ролі (Р. Шулигіна).

Поняття «релігійна соціалізація» розглядається як процес, за допомогою якого соціум передає від покоління до покоління систему релігійних знань, орієнтації, настанов, набутих за період життєтворчості людства, нації, індивіда (Л. Вікторова, М. Михайліченко, Г. Ржевський, Н. Тверезовська (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 148).

Аналізуючи поняття «релігійна соціалізація», відзначимо такі реалії сучасності: а) очевидність ідеї, протилежній сучасній катастрофічній світоглядній позиції; б) загальна криза цивілізації і криза секулярної культури, що означає повернення людини до релігії; в) відокремленість церкви від держави й водночас існування православних, мусульманських, єврейських шкіл, інститутів, університетів.

У навчанні науковим знанням і в релігійній соціалізації є велика різниця. Навчити людину можна, давши знання навіть примусово, але не можна примусити вірити. Тому потрібна концепція духовної професійної соціалізації, яка допоможе молоді позбутися від одностороннього світосприймання, відкривши шлях вільному пошуку світогляду. Ця концепція має сприйматися самою студентською молоддю. Потрібно знайти таку світоглядну модель, керуючись якою студент міг би відмовитися від антропоцентризму і соціалізувати себе, вибравши близьку для себе світоглядну позицію (Лебедик, 2009, с. 85).

Релігія є однією з форм суспільного життя, суспільної свідомості певних соціальних груп і особистостей, релігія допомагає людині спілкуватися не з реальністю, і з якою стикаємося повсякденно, а з тією, яка лежить за межами повсякденного досвіду. Релігія є особливою сферою прояву психіки людини, пов'язаною з пошуком людиною духовної і психологічної ніші, ідейних та інших орієнтирів, яка функціонує у формі вірувань і практичних дій, до яких звертається людина тоді, коли сама власними силами не здатна вирішити свої повсякденні проблеми у боротьбі за своє існування у важких умовах навколишнього реального світу (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 140).

Доречно звернути увагу на наведену дослідниками (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 144) типологію релігійних особистостей, на яку орієнтуються віряни: а) містик – тип вірянина, який прагне відволіктися від навколишнього світу та його впливу, є найчастіше індивідуалістом, одинаком; б) пророк – особистість, яка має інтенсивний, хоча й нерегулярний релігійний досвід; на відміну від містика він весь час з людьми; в) священник – посередник між людиною і Богом, основна функція якого полягає у правильній вибудові порядку богослужіння за релігійними канонами; він набуває свого авторитету завдяки спеціальному релігійному навчанню і підготовці; г) реформатор – особистість, яка, перебуваючи в межах тієї чи іншої релігійної традиції, прагне перетворити цю традицію згідно власного релігійного досвіду; д) чернець – член релігійної громади, який відокремився від світського життя в особливе освячене релігією місце, щоб присвятити себе традиційно-релігійному способу життя і дотриманню

високих моральних і обрядових вимог; е) чернець-відлюдник – людина, яка прагне, через відокремлене життя у безлюдному місці з суворою природою, досягти очищення душі та інтенсивного релігійного досвіду; ж) святий – особистість, яка втілює в тій чи іншій формі в очах релігійної громади ідеал досконалості; з) теолог – тип інтелектуала-теоретика, який висловлює вірування певної релігійної спільності в концептуально-раціональній формі; к) основоположник релігії – особистість, яка за своїм масштабом набагато перевершує всі попередні типи, її релігійний досвід настільки унікальний і інтенсивний, що вона стає основою нової релігії.

У молодіжному середовищі релігійні процеси проявляються в основних трьох тенденціях: а) зростає релігійність – збільшується кількість вірян, хрещень, вінчань, учасників різних релігійних обрядів; б) партії християнської і особливо ісламської віри мають чимало молодих послідовників людей, у масових заходах беруть участь підлітки; в) серед юнацтва і підлітків зростає інтерес до релігії, який по-різному проявляється, зокрема у відвідуванні занять недільних шкіл, факультативів з історії релігії тощо (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 149).

Отже, релігія відіграє важливу роль в житті соціуму, вона є мезофактором соціалізації молоді. Соціальними функціями релігійних конфесій є, як правило, виховна, правова і політична. В Україні соціальна діяльність діючих українських релігійних конфесій є багатовекторною. В умовах російської воєнної агресії релігійні організації насамперед докладають зусиль до допомоги ЗСУ, перевезенню й лікуванню поранених, розв'язанню проблем вимушених переселенців і соціально незахищених верств населення: забезпечують медичне лікування; облаштовують пункти безкоштовного харчування; організують літній відпочинок дітям з бідних сімей, сиротам та інвалідам; допомагають школам, будинкам-інтернатам, медичним закладам; створюють при храмах і монастирях дитячі будинки, школи-сиротинці, соціально-реабілітаційні центри для нарко- та алкозалежних, хворих на СНІД; займаються духовною опікою громадян, які перебувають у виправних закладах тощо. Християнські конфесії розгортають волонтерський рух, створюються невеликі групи вірян, які надають адресну соціально-медичну та патронажну допомогу пораненим, інвалідам, хворим, людям похилого віку, дітям-сиротам, опікуються засудженими в місцях позбавлення волі тощо (Вікторова, Тверезовська, Михайліченко, & Ржевський, 2017, с. 150).

Виконання *другого завдання* дослідження дало змогу, спираючись на наші попередні дослідження (Лебедик, 2020, с. 55–63; Лебедик, 2009, с. 84–86; Лебедик, 2017, с. 495–500), виділити найбільш значимі умови професійної соціалізації студентської молоді. Серед них: а) включення студентської молоді у творче активуюче середовище і розвивальні ситуації; б) досягнення відкритості молоді у процесі спілкування та формування їхньої професійної компетентності; в) активне проживання молоддю нового особистісного досвіду; г) залучення молоді до самоаналізу і самооцінки своєї діяльності; д) навчання молоді саморегуляції своїх переживань і діяльності (Шулигіна, 2021).

Орієнтація на особистість в процесі професійної соціалізації покликана забезпечити створення середовища спілкування, адекватного для особистісного і професійного творчого зростання студента. Провідними цінностями має стати не просте засвоєння норм і вмінь поведінки, а гуманність взаємин, свобода прояву власного Я, культивування професійної індивідуальності, усвідомлена культура поведінки, творче професійне самовираження.

Умовою професійної соціалізації є також система безперервної освіти, яка охоплює людину протягом всього професійного життя: від початку її прилучення до сучасної культури через набуття загальної і спеціальної професійної освіти до розвитку рефлексивних здібностей, професійних творчих можливостей, що забезпечують удосконалення професійної майстерності, творчого розвитку особистості, збагачення знань через обмін досвідом у процесі спілкування із фахівцями, поглиблення професійної рефлексії (Шулигіна, 2021).

У цілому, загальносвітова тенденція переходу людства до нової стадії – інформаційного суспільства вимагає усвідомлення молодим поколінням пріоритетів загальнолюдських цінностей. Однак у закладах вищої освіти України поки що гострою залишається суперечність між раціональною парадигмою процесу професійної підготовки і професійної соціалізації, зорієнтованою на понятійно-логічну свідомість студентської молоді (абсолютизація цінності раціональних наукових знань), та ірраціональною суттю змісту духовності, підґрунтям якої є субстанціональні інтуїції суб'єктивного ядра індивіда, його ціннісно-сміслова свідомість. Вирішення означеної суперечності вимагає відповіді на питання: які духовно-світоглядні основи можуть бути сьогодні обрані як оптимальні варіанти у професійній соціалізації? Адже в світі жодна система освіти не вчить людину жити і діяти відповідно до універсальних законів Природи і Космосу, а їх загальна суть полягає в тому, що будь-яка діяльність людини має бути одухотвореною і піднесеною (Стрельников, 2002, с. 182).

Тому в центрі уваги закладів вищої освіти має бути духовний світ індивідуальності кожного представника студентської молоді, розвиток його духовного потенціалу, здібностей, можливостей творчої самореалізації. Духовний потенціал закладів вищої освіти має об'єднувати в єдине ціле духовні сили студентської молоді, можливості їхньої актуалізації в цілеспрямованій духовній діяльності, ґрунтуватися на духовному досвіді, включати їхню професійну компетентність і професійну соціалізацію, які відображають загальний рівень духовного розвитку особистості.

З цієї позиції духовний потенціал є феноменом активності суб'єкта, спрямованої на формування значень, які визначають семантичне поле культури, духовний досвід професійної соціалізації. А оскільки духовна індивідуальність студентської молоді зростає, коли закріплені в нормах духовні цінності стають невід'ємною частиною їхньої суб'єктивної реальності, то саме нормативно-регулятивні механізми спрямовують духовну активність особистості студента на досягнення мети професійної соціалізації, врівноважують її можливості в рамках об'єктивно існуючих норм і цінностей. У сучасних умовах важливо так будувати професійну соціалізацію, щоб вона відповідала критеріям духовності.

Проблемність вирішення означеної проблеми ускладнюється дещо спрощеним розумінням духовності й професійної соціалізації в середовищі аналітиків освіти. Вразливість інтелектуального підходу до розгляду означеної теми полягає в тому, що професійні знання вважаються адекватними лише в узгодженні дії і її рефлексії. Посилює адекватність вирішення досліджуваної проблеми застосування техніки аналізу текстів, рефлексивного забезпечення і методологічних засобів організації інтелектуальних процедур (Стрельников, 2002, с. 183).

Власне, соціальне середовище професійної соціалізації студентської молоді є цілісною єдністю соціальних, психологічних і педагогічних умов, у яких: а) відбувається набуття нею соціального досвіду, засвоєння певних професійних норм, властивих соціуму професійних цінностей, способу життя; б) молодь знаходить своє професійне покликання, обирає способи самопізнання, самовираження, самоосмислення, самовдосконалення, самореалізації, професійної соціалізації.

Виконуючи *третє завдання*, виділимо вісім рівнів духовного розвитку індивідуальності кожного представника студентської молоді, важливі для його професійної соціалізації: 1) рівень біологічного індивіда; 2) рівень психофізіологічного індивіда, або рівень виживання; 3) рівень психічного індивіда, або рівень емоцій, пристрастей і бажань; 4) рівень ієрархії мотивів, рівень дискретного дискурсивного мислення, рівень соціального індивіда; 5) рівень особистості як суб'єкта вольової дії; 6) рівень континуального інтуїтивного розуму, рівень свободи волі; 7) рівень співчуття і співпереживання, рівень душевної чуйності і любові; 8) рівень трансцендентного.

На перших трьох рівнях духовності, які входять у нижче «Я» особистості з ведучою смисловою мотивацією егоцентричного володіння, критичні переживання (стрес,

фрустрація, внутрішній особистісний конфлікт) найчастіше є внутрішніми спонтанними реакціями на порушення рівноваги з навколишнім світом (дезадаптація). Професійна соціалізація студентської молоді відбувається через відчуження духу від тіла, емоцій та пристрастей, картини світу і, водночас через підведення їх під контроль волі особистості як здатності до породження дії на основі інтелекту. На четвертому, перехідному рівні духовності перехід до вищого «Я» відбувається через творення заново ієрархії смислів, розвиток мотиваційного контролю, конверсії особистості. На останніх трьох особистісних рівнях духовності, які входять у вище «Я» з ведучою смисловою мотивацією світоцентричного буття, критичні переживання звернені до зовнішнього світу, породжуються безпосереднім дієвим ставленням особистості до світу, до іншої людини, до абсолюту; в породженні дії за цим відношенням відбувається смислове становлення особистості (її саморозвиток). Критичні переживання вищих рівнів духовності частіше є проявом добровільного порушення рівноваги зі світом принципово новою метою (якою особистість виходить за межі своїх операційних можливостей) та ініціативного вольового напруження при породженні дії (Стрельников, 2002, с. 211).

Професійна соціалізація і саморозвиток особистості студентської молоді можливі тоді, коли є доволіно сформовані, актуально неусвідомлювані але актуально контрольовані психічні механізми саморозвитку (релаксація, антиципація, рефлексія, децентрація, медитація, емпатія, інтроєкція). У практичній психології є великий вибір методик для розвитку необхідного психічного механізму (методи психічної саморегуляції; ігрові, дискусійні методи; екзистенціальні, медитативні, сенситивні, трансперсональні тренінги). Розвиток студентської молоді і професійна соціалізація передбачають ініціативне порушення нею рівноваги зі світом, прагнення до мобілізації своїх ресурсів, що збільшує можливості реалізації студента як особистості.

Із зростанням рівнів духовності нижчого «Я» внутрішні критичні переживання з психофізіологічних (стрес) стають все більш психічними (фрустрація), соціально-свідомими (внутрішній особистісний конфлікт) і особистісно-смисловими (криза особистості). Із просуванням рівнями духовності на передній план виходять більш вищі цінності і зменшується егоцентризм («влада – володіння» у психофізіологічного індивіда, «користь – корисність» у психічного індивіда, «істина – істинність» у свідомого соціального індивіда, «свобода – вільність» у особистості як суб'єкта вольової дії, «краса» на рівні свободи волі, «добро» на межі співпереживання і співчуття, «віра» на рівні трансцендентного). Смислові поля вищого «Я» базуються на вищих цінностях (краса, добро, віра) і проявляються у смислових відношеннях до світу, до іншої людини, до абсолюту (Стрельников, 2019, с. 76-84; Стрельников, 2002, с. 214).

Нижче «Я» і вище «Я» особистості взаємопов'язані і невіддільні одне від одного. Кожний наступний рівень не тільки включає свої можливості, а й підпорядковує собі нижчі, перетворює ієрархію мотивів особистості, виводить особистість за межі самої себе (якщо сформований наступний психічний механізм саморозвитку). Студент у своєму розвитку може досягти найвищих рівнів духовності професійної соціалізації. Саморозвиток особистості як ініціативний саморух за рівнями духовності професійної соціалізації здійснюється спочатку ідеально (думкою) завдяки принципово новій меті як новий ідеальний мотив, але дійсним він стає через розвиток волі особистості як здатності породжувати дію на основі задуму. Засобами розвитку духовного світу студентської молоді і, водночас, засобами професійної соціалізації і творення себе як особистості на цьому шляху є психічні механізми саморозвитку (Стрельников, 2019, с. 76-84).

Виконання *четвертого завдання* дослідження дало змогу дослідити розвиток проблеми цінностей у основних концепціях визначення духовних цінностей професійної соціалізації студентської молоді, зокрема, у руслі гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.).

Так, А. Маслоу, розуміючи під цим поняттям результат психічних особливостей індивіда, поділяє їх на дві основні групи: ті, що поєднані з вищим буттям – «Б-цінності»

(краса, істина, розвиток, самоактуалізація та ін.) та дефіцієнтні, гомеостатичні «Д-цінності» (сон, відпочинок, спокій та ін.). Останні, на його думку, не є головним показником здоров'я особистості. Ним же є самореалізація, яка надає смисл людській життєдіяльності.

Концепція Г. Олпорта розглядає ідею про суть ціннісних орієнтацій як провідних елементів структури особистості; виділяється шість їхніх типів: теоретичний, економічний, естетичний, соціальний, політичний та релігійний; вони ж «присутні у кожного, але у різній пропорції, і одна з них домінує над іншими, визначаючи філософію життя людини» (Стрельников, 2019, с. 76-84).

Основні положення концепції К. Роджерса щодо природи цінностей є такими: властивий людині ціннісний процес базується на довірі до мудрості цілісного Я (організму як єдності всіх усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів), а не якоїсь його частини (свідомості, інтелекту та ін.); ефективність цього процесу пропорційна відкритості людини своєму внутрішньому досвіду; чим вищим є рівень відкритості людини, тим більша спільність людських цінностей; загальні цінності є гуманістичними та конструктивними, вони пов'язані з удосконаленням суспільства та людини, з виживанням і подальшою еволюцією її як виду; універсальні цінності дійсно існують, але в автентичному досвіді життя особистості, тому необхідно створювати відповідні умови для їхнього розвитку.

Сучасною наукою цінність характеризується як: термін, що означає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного; особливе суспільне відношення, завдяки якому потреби та інтереси індивіда або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певних соціальних властивостей, прямо не пов'язаних із утилітарним призначенням цих речей, предметів і духовних явищ; будь-який предмет, у тому числі й ідеальний, що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, верстви населення, людства), причому в широкому розумінні цінністю можуть виступати абстрактно привабливі смисли або ситуативні цінності, стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага, а у вузькому – ототожнюються з духовними ідеями, які виражаються поняттями високого ступеня узагальнення; властивість того чи іншого суспільного предмета задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує його особистісний смисл для окремої людини та соціально-історичне значення для суспільства.

Висновки. Проведене з'ясування духовно-світоглядних основ, які можуть бути обрані як оптимальні варіанти професійної соціалізації в сучасних умовах інформаційного суспільства, та основних концепцій визначення духовних цінностей професійної соціалізації студентської молоді дозволяє стверджувати, що цей феномен є багатоаспектним, адже, чим він більш об'ємний і актуальний, тим ширшим є діапазон його дефініцій. Духовні основи успішної професійної соціалізації молоді характеризуються різними формами існування та найчастіше розкриваються через відображення у соціальній реальності сфери належного, значущого, необхідного та корисного. Науковці пов'язують означені духовні основи з мотиваційно-потребнісною сферою особистості та підкреслюють необхідність зваженого ставлення до них.

Узагальнення розуміння професійної соціалізації студентської молоді різними авторами дає змогу виділити такі основні положення: духовні основи успішної професійної соціалізації є показником рівня культури студентської молоді; духовні цінності тісно пов'язані з діяльністю та соціальним буттям студентської молоді; вони є орієнтирами у змінних професійних, соціокультурних, економічних умовах; за допомогою духовних цінностей студент визначає суб'єктивне ставлення до довкілля, успішної професійної соціалізації.

Розглянуті нами підходи до духовних засад успішної професійної соціалізації молоді, незважаючи на їхні суттєві відмінності, мають одну спільну ознаку: розмежування вічних духовних цінностей і цінностей утилітарних. Чим вищим є рівень духовного

розвитку особистості представника студентської молоді, тим складнішими є процеси психічної діяльності і тим більш диференційованим і багатшим є його ставлення до професійної соціалізації.

Ознакою професійної соціалізації студентської молоді є те, якими духовними цінностями вона керується для розвитку своєї особистості; від зусиль студентів, спрямованих на задоволення духовних потреб залежить рівень їхньої культури і професійної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

- Вікторова, Л. В., Тверезовська, Н. Т., Михайліченко, М. В., & Ржевський, Г. М. (2017). *Основи соціалізації особистості*. Київ: «ЦП «КОМПРИНТ».
- Зязюн, І. А., & Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.
- Карп'юк, М. Д. (2008, Квітень). Духовно-екологічна культура й компетентність спеціаліста як актуальна проблема освіти XXI століття. В *Проблеми формування фахівців у вищих навчальних закладах України в XXI столітті*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 122-139). Київ: Чайка-Всесвіт.
- Кравченко, Л. М. (2010). Освітній менеджмент і формування загальної культури педагога. *Педагогічні науки*, 3, 53-64.
- Лебедик, Л. В. (2009, Березень). Індивідуалізація педагогічної підготовки магістрів. В *Індивідуалізація навчального процесу на шляху європейської інтеграції вищої освіти України*: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (с. 84-86). Полтава: РВВ ПУСКУ.
- Лебедик, Л. В. (2017). Оцінювання культури вищого навчального закладу через якість здоров'язбережувального середовища. В В. М. Пристинський (Ред.), *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*. (Т. 1, с. 495-500). Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лебедик, Л. В. (2020). Дев'ять кроків становлення гармонійно розвиненої особистості. В В. М. Пристинський (Ред.), *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* (с. 55-63). Слов'янськ-Краматорськ.
- Помиткін, Е. О. (2005). *Психологія духовного розвитку особистості*. Київ: Наш час.
- Соломкіна, М. П., & Лебедик, Л. В. (2022). Виховна робота в студентській групі в умовах інформаційно-технологічного суспільства. В О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера ... Н. Б. Стрийвус (Ред.), *Неперервна освіта як засіб професійного зростання педагога* (с. 236-240). Тернопіль: ТОКІППО.
- Стрельніков, В. Ю. (2002). *Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання* (Кн. 1). Полтава: РВВ ПУСКУ.
- Стрельніков, В. Ю. (2014). Професійний розвиток майбутнього фахівця як складник його соціальної діяльності у контексті сучасної соціокультурної ситуації. В С. П. Архипова (Ред.) *Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми* (с. 19-46). Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І.
- Стрельніков, В. Ю. (2016). Теоретико-методологічні основи формування духовної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2, 38-43.
- Стрельніков, В. Ю. (2018). Духовний світ індивідуальності студента. В Л. В. Помиткіна, Т. В. Вашека, & О. М. Ічанська (Ред.), *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* (с. 278-283). Київ: Аграр Медіа Груп.

- Стрельніков, В. Ю. (2019). Виховання духовних цінностей учнівської молоді як основи здоров'я особистості. В В. М. Пристинський (Ред.), *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* (с. 76-84). Слов'янськ-Краматорськ.
- Шулигіна, Р. (2021). *Особливості професійної соціалізації студентської молоді в освітньому просторі ВНЗ*. Взято з <https://ird.npu.edu.ua/files/shulygina.pdf>.

REFERENCES

- Karp'iuk, M. D. (2008, April). Dukhovno-ekolohichna kultura y kompetentnist spetsialista yak aktualna problema osvity XXI stolittia [Spiritual and ecological culture and competence of a specialist as an actual problem of education of the 21st century]. In *Problemy formuvannia fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy v XXI stolitti [Problems of formation of specialists in higher educational institutions of Ukraine in the 21st century]*: Proceedings of the Scientific Conference (pp. 122-139). Kyiv: Chaika-Vsesvit [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (2010). Osvitnii menedzhment i formuvannia zahalnoi kultury pedahoha [Educational management and the formation of the teacher's general culture]. *Pedahohichni nauky*, 3, 53-64 [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2009, March). Indyvidualizatsiia pedahohichnoi pidhotovky mahistriv [Individualization of pedagogical training of masters]. In *Indyvidualizatsiia navchalnoho protsesu na shliakhu yevropeiskoi intehratsii vyshchoi osvity Ukrainy [Individualization of the educational process on the path of European integration of higher education of Ukraine]*: Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 84-86). Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2017). Otsiniuvannia kultury vyshchoho navchalnoho zakladu cherez yakist zdorov'iazberezhuvального seredovyscha [Evaluation of the culture of a higher educational institution through the quality of the health-preserving environment]. In V. M. Prystynskiy (Ed.), *Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmoniino rozvynenoї osobystosti [The interaction of spiritual and physical education in the formation of a harmoniously developed personality]*. (Vol. 1, pp. 495-500). Slov'iansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet» [in Ukrainian].
- Lebedyk, L. V. (2020). Dev'iat krokiv stanovlennia harmoniino rozvynenoї osobystosti [Nine steps of becoming a harmoniously developed personality.]. In V. M. Prystynskiy (Ed.), *Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmoniino rozvynenoї osobystosti [The interaction of spiritual and physical education in the formation of a harmoniously developed personality]* (pp. 55-63). Slov'iansk-Kramatorsk [in Ukrainian].
- Pomytkin, E. O. (2005). *Psykholohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti [Psychology of spiritual development of personality]*. Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].
- Shulygina, R. (2021). *Osoblyvosti profesiinoi sotsializatsii studentskoi molodi v osvithomu prostori VNZ [Peculiarities of professional socialization of student youth in the educational space of universities]*. Retrieved from <https://ird.npu.edu.ua/files/shulygina.pdf> [in Ukrainian].
- Solomkina, M. P., & Lebedyk, L. V. (2022). Vychovna robota v studentskii hrupi v umovakh informatsiino-tekhnologichnoho suspilstva [Educational work in a student group in the conditions of information technology society]. In O. M. Petrovskiy, V. S. Mysyk, I. M. Vitenko, O. I. Kohut, Yu. Ch. Shainiuk, T. V. Mahera ... N. B. Stryivus (Eds.), *Neperervna osvita yak zasib profesiinoho zrostantia pedahoha [Continuing education as a means of professional growth of a teacher]* (pp. 236-240). Ternopil: TOKIPPO [in Ukrainian].

- Strelnikov, V. Yu. (2002). *Pedahohichni osnovy zabezpechennia osobystisnoho i profesiinoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii navchannia* [Pedagogical foundations of ensuring personal and professional development of students by means of innovative learning technologies] (Vol. 1). Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2014). Profesiyni rozvytok maibutnoho fakhivtsia yak skladnyk yoho sotsialnoi diialnosti u konteksti suchasnoi sotsiokulturnoi sytuatsii [Professional development of the future specialist as a component of his social activity in the context of the modern socio-cultural situation]. In S. P. Arkhytova (Ed.) *Sotsialno-pedahohichna diialnist v umovakh transformatsii suspilstva: teoretychni ta prykladni problemy* [Socio-pedagogical activity in the conditions of the transformation of society: theoretical and applied problems] (pp.19-46). Cherkasy: FOP Hordiienko Ye. I. [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2016). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia dukhovnoi kultury maibutnoho vchytelia [Theoretical and methodological foundations of the formation of the spiritual culture of future teachers]. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 2, 38-43 [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2018). Dukhovnyi svit indyvidualnosti studenta [The spiritual world of the student's individuality]. In L. V. Pomytkina, T. V. Vasheka, & O. M. Ichanska (Eds.), *Indyvidualnist u psykhologichnykh vymirakh spilnot ta profesii* [Individuality in psychological dimensions of communities and professions] (pp. 278-283). Kyiv: Ahrar Media Hrup [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2019). Vychovannia dukhovnykh tsinnosti uchnivskoi molodi yak osnovy zdorov'ia osobystosti [Education of spiritual values of student youth as the basis of personal health]. In V. M. Prystynskyi (Ed.), *Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmonino rozvynenoj osobystosti* [The interaction of spiritual and physical education in the formation of a harmoniously developed personality] (pp. 76-84). Slov'iansk-Kramatorsk [in Ukrainian].
- Viktorova, L. V., Tverezovska, N. T., Mykhailichenko, M. V., & Rzhhevskiy, H. M. (2017). *Osnovy sotsializatsii osobystosti* [Basics of personality socialization]. Kyiv: «TsP «KOMPRYNT» [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A., & Sahach, H. M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii* [The beauty of pedagogical action]. Kyiv: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu [in Ukrainian].

SPIRITUAL BASIS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUTH

Lesya Lebedyk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education
and Social Work of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals the spiritual foundations of successful professional socialization of student youth in the modern conditions of the information society. The author has defined the essence of the following concepts of the research: «spirituality» as a category of human existence that expresses their ability to create culture and self-creation; «professional socialization» as a person's entering a profession, acquiring specific role knowledge, when the professional role is connected with the division of labor; «institution of higher education» as an institution of professional socialization of an individual, connected with their choice of profession, deepening of worldview and final consolidation of professional social role; «religious socialization» as the process which is performed by society to transmit a system of religious knowledge from generation to generation, orientations, guidelines acquired during the life-creating period of humanity, nation, individual.

The conditions of professional socialization of student youth in the educational space of a higher education institution are highlighted. They are the following: the inclusion of student youth in a creative activating environment and developmental situations, achieving openness of youth in the process of communication and formation of professional competence, active living by an individual of a new personal experience, involving young people in self-analysis and self-evaluation of their own activities, teaching youth self-regulation of their experiences and activities, personal orientation in the process of professional socialization, the system of continuous education.

Eight levels of spiritual development of the individuality of each representative of student youth, which is significant for their professional socialization, are distinguished, i.e., the level of the biological individual; the level of the psycho-physiological individual; the level of the mental individual; the level of the social individual; the level of the individual as a subject of volitional action; the level of the continuous intuitive mind, freedom of will; the level of compassion and empathy, emotional sensitivity and love; the level of transcendence.

Attention is focused on the main concepts of determining the spiritual values of the professional socialization of student youth in the direction of humanistic psychology (A. Maslow, G. Allport, K. Rogers, etc.).

Keywords: *spirituality, personality, student youth, socialization, professional socialization, institution of higher education*

Надійшла до редакції 23.11.2021 р.

УДК 378.22.048.55

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263667>

ORCID 0000-0001-8810-4805

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Шетеля,

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри мистецьких дисциплін,
директорка Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури
і мистецтв» Закарпатської обласної ради

У статті на основі теоретичного аналізу провідних груп джерел і досвіду роботи Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради досліджено та обґрунтовано сутність поняття «культурно-освітнє середовище» мистецького закладу вищої освіти та окреслено шляхи формування такого середовища.

На основі праць О. Пілевич, О. Ребрової, Г. Бучківської, Е. Мертенс та ін. учених з'ясовано, що культурно-освітнє середовище мистецьких закладів вищої освіти – це складне інтегроване поняття, яке характеризує духовний простір закладу й ту сукупність освітньо-навчальних та культурно-виховних педагогічних умов і засобів, які розвивають і формують особистість майбутнього фахівця галузі культури. Визначено специфіку (особливості мистецького закладу, роль середовища у процесі навчання і виховання молоді, ресурс, що уможлиблює її професійне творче зростання) та характеристики такого середовища, наведено приклади реалізації завдань його формування засобами роботи колективів вокально-хорового мистецтва.

Проведене дослідження особливостей формування культурно-освітнього середовища в умовах мистецького закладу вищої освіти уможливило виділити основні тенденції та характеристики розвитку такого середовища, з-поміж яких: формування духовної культури молоді, засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, професійний розвиток, становлення виконавської майстерності, реалізація індивідуальних творчих здібностей, морально-естетичне виховання в умовах художнього колективу і через колектив, готовність до активної художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: мистецький заклад вищої освіти, культурно-освітнє середовище, майбутні фахівці, культурологічний простір, вокально-хорові традиції.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У період набуття Україною незалежності триває процес формування неповторного культурно-освітнього середовища мистецьких закладів вищої освіти. У силу різних обставин вони, ставши на шлях індивідуального розвитку, пошуку власних моделей виживання, завдяки модернізації культурно-освітнього процесу відповідно до вимог сьогодення зберегли і продовжують розвивати культуротворчі традиції. Опановуючи надбання світової культури, формуючи власні перспективи, способи взаємодії з суспільством, на мікрорівні визначаються ознаки культурно-освітнього простору української вищої мистецької освіти. За такого підходу дослідження процесу формування культурно-освітнього середовища мистецьких закладів вищої освіти є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної та науково-методичної літератури з питання формування культурно-освітнього середовища дозволив виявити, що науковці (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Бондарь, Г. Бучківська, Г. Васянович, В. Гриськова, А. Григор'єва, Р. Гуревич, Ю. Жук, Т. Ісаєва, А. Коломієць, О. Рубаник, Т. Менг, О. Пісоцька, О. Савченко та ін.) розглядали як

педагогічні, так і психологічні аспекти досліджуваного феномена. Продовжуючи й доповнюючи наукові пошуки в конкретних умовах сучасного освітнього закладу, ми намагалися поглибити вже існуючі дослідження новими емпіричними даними про особливості формування культурно-освітнього середовища в умовах мистецького закладу вищої освіти.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати сутність і шляхи формування культурно-освітнього середовища мистецького закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи те, що «культурно-освітнє середовище» – відносно нове поняття, яке наприкінці ХХ століття активно входить в тезаурус філософії, культурології, педагогіки, психології, на основі студіювання наукових праць нами здійснено експлікацію зазначеного явища. Так, О. Пілевич під культурно-освітнім середовищем розуміє «сукупність інформаційно-пізнавальних, соціальних і духовно-моральних чинників та умов, які, з однієї сторони, створюють простір професійного і культурного самовизначення особистості студента у відповідності з його індивідуальними особливостями, потребами і культурними вподобаннями, а з іншої – сферу формування траєкторії професійно-особистісного розвитку кожного, хто навчається, перетворюючи інтелектуальну активність в особистісну культуру» (Пілевич, 2016, с. 79).

На думку О. Ребрової, культурно-освітнє середовище – це «частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору» (Реброва, 2013, с. 165). Г. Бучківська, В. Гриськова, А. Григор'єва, досліджуючи підготовку вчителів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва, інтерпретують культурно-освітнє середовище як засіб, що «забезпечує специфічний спосіб творчої художньо-трудоваї діяльності суб'єктів навчання, регулює їхню поведінку як носіїв національної культури українців» (Бучківська, Гриськова, Григор'єва, 2020, с. 97).

Е. Мертенс дає визначення культурно-освітнього середовища, позиціонує його як «складне інтегроване поняття, сукупність освітньо-навчальних та культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні й історичні традиції, стан духовно-етичної сфери суспільства, а також розвивають і формують особистість» (Zaporozhchenko, T., Vykhrushch, V., & Paguta, T. [et al.], 2022, с. 98).

У науковій літературі ми зустрічаємо різні підходи до класифікації освітнього середовища. Виходячи з конкретних умов і обставин дослідники виділяють: інформаційно-освітнє, художньо-освітнє, мистецьке, культурно-освітнє, літературно-освітнє, професійно-освітнє, діалогічне, інтегральне, гуманітарне, семіотичне, духовне, педагогічно комфортне середовище, що сприяє перетворенню освітнього середовища на культурологічний простір, етновиховне середовище.

Студіювання наукових джерел доводить, що дефініцію «культурно-освітнє середовище» у більшості джерел використовують для цілісної характеристики і специфічних особливостей мистецьких закладів вищої освіти. Це можливості:

- задоволення культурних потреб та потреб у засвоєнні колективних норм та ідеалів;
- отримання ґрунтовної фахової підготовки;
- розвитку індивідуальних творчих здібностей в процесі участі в колективних формах художньої діяльності;
- суспільного визнання загальнолюдських і національних цінностей;
- формування духовної культури особистості;

- задоволення потреб у шанобливому ставленні до творів різних видів мистецтв;
- участі в мистецьких фестивалях і конкурсах, реалізації творчих проєктів;
- реалізації потреби в самоактуалізації та професійному становленні;
- ознайомлення з творами художників, композиторів, хореографічними й театральними постановками;
- розвитку естетичних відчуттів і формування емоційної сфери особистості;
- забезпечення потреби в оволодінні високим рівнем професійної майстерності.

Варто визнати, що культурно-освітнє середовище мистецького закладу вищої освіти передбачає модернізацію форм, засобів і методів навчання, сприяє стимулюванню інтелектуального та творчого пошуку, вміння бачити проблеми та віднаходити шляхи їхнього розв'язання, поширення можливостей співробітництва та співтворчості, забезпечення умов для художньо-творчої діяльності, підвищення загальнокультурного і професійного рівня, створення умов для прояву індивідуальних творчих здібностей.

На особливу увагу заслуговує те, що культурно-освітнє середовище відіграє важливу роль у процесі навчання і виховання молоді, її становлення та розвитку. За такого підходу професійне становлення майбутніх фахівців у мистецьких закладах вищої освіти жорстко детерміноване культурно-освітнім соціумом, який здійснює виховний вплив на становлення особистості.

Цінним є те, що культурно-освітнє середовище є тим ресурсом, який уможливорює професійне зростання майбутнього фахівця і характеризується системністю взаємозв'язків його об'єктів, цілісністю, художньо-естетичною функціональністю, передбачає широке використання й опанування творів мистецтва, надає можливості впливу на формування творчої мотивації суб'єкта, спонукає до художньо-творчого самовираження, сприяє розвитку творчої активності та ініціативи, стимулює формування художньо-комунікативних умінь і навичок на основі інтеграційних можливостей самого мистецтва.

У найширшому сенсі культурно-освітнє середовище мистецького закладу вищої освіти мотивує розвиток творчого потенціалу особистості й відповідає таким характеристикам:

- передбачає всебічний та гармонійний розвиток майбутніх фахівців засобами різних видів мистецтв;
- уможливорює засвоєння інформації про досягнення в галузі культури і мистецтв та використання її в сучасних умовах художньо-творчого розвитку;
- створює умови для самопізнання, самоактуалізації та саморозвитку особистості відповідно до інтересів та нахилів, індивідуальних творчих здібностей кожного члена колективу;
- надає можливість вільного вибору сфери культурно-освітньої діяльності відповідно до індивідуальних можливостей та творчих здібностей;
- сприяє активній творчій діяльності, конструктивному підходу до розв'язання художньо-творчих завдань у концертній та сценічно-виконавській діяльності;
- забезпечує створення необхідних умов для розвитку індивідуальних творчих здібностей кожного здобувача вищої освіти відповідно до обраної спеціальності;
- стимулює створення комфортного середовища, яке мотивує майбутніх фахівців до опанування знаннями, вміннями і навичками та подальшого творчого зростання;
- позитивно впливає на формування індивідуальних рис особистості, ставлення до колективної діяльності, суспільства, прогнозує творчий розвиток і зростання;
- мотивує до реалізації власного творчого потенціалу для успішного розвитку і функціонування творчих колективів та мистецьких проєктів;
- впливає на саморозвиток і самовдосконалення в процесі активної творчої участі студентів в діяльності хорових, інструментальних, хореографічних та театральних

колективах, спрямований на формування виконавської майстерності, удосконалення навичок гри на музичному інструменті та вокальних навичок;

– характеризується динамічністю, толерантністю, високим рівнем розвитку комунікативних навичок, творчим ставленням до інтерпретації творів художнього мистецтва.

З огляду на зазначені цінності на базі Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради адміністрація закладу прагне створити таке культурно-освітнє середовище, де органічно співпрацюють здобувачі вищої освіти різних спеціальностей (музичне мистецтво, хореографія, сценічне мистецтво, менеджмент соціокультурної діяльності, інформаційна, бібліотечна та архівна справа).

Важливою складовою культурно-освітньої діяльності колективу Інституту культури і мистецтв є участь студентів у роботі хорового колективу. Робота над творами вітчизняних і зарубіжних композиторів та обробками народних пісень позитивно впливає на розвиток майбутніх хорових диригентів. Учасники колективу активні в концертній діяльності, виступають на різних майданчиках міста Ужгорода і Закарпатського краю, проводять творчі звіти, беруть участь у конкурсах, які проходять в Україні та за її межами. Хоровий колектив пропагує народнопісенне мистецтво та сприяє збереженню й розповсюдженню традицій закарпатської народної пісні, кращих зразків українського та зарубіжного хорового виконавства.

Формування культури, художнього смаку, знайомство з хоровим мистецтвом краю та різних країн світу, розвиток творчих здібностей студентів-хоровиків сприяло тому, що культурно-освітнє середовище мотивує майбутніх фахівців до фаховими опанування знаннями, вміннями й навичками та подальше творче зростання з орієнтацією на функціонування таких цінностей, як-от: досягнення високого рівня культурного і духовного розвитку, розширення світоглядних уявлень та креативного підходу до художньо-творчих компетентностей.

Цінним для формування культурно-освітнього середовища закладу є створений 2018 року жіночий вокальний ансамбль, у репертуарі якого народні, сучасні та фольклорні пісні. За короткий період свого існування майбутні фахівці збагачували репертуар, який уможливив взяти участь у фестивальному русі й презентувати своє мистецтво в Хорватії, Боснії, Герцеговині, Польщі, Чехії та Італії. Колектив з успіхом презентував своє мистецтво на фестивалях Василля-фест, Палачінта-фест, Медовуха-фест, Сакура-фест, Бобовищенське гроно та ін. Спільна участь студентів у міжнародних заходах, пропаганда української народної пісні й української культури позитивно впливають на формування почуття патріотизму й інтелектуально-художній розвиток майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв. Таким чином, вокально-хорове мистецтво як найдавніша сіра української культури, увійшло до золотого фонду вітчизняних духовних надбань, а низка композицій, зокрема – хорових і солоспівів, здобула міжнародне визнання. Вокально-хорове мистецтво займає особливе місце завдяки своїй демократичності, високій місії об'єднання людей у лоні культурних цінностей. Українське вокально-хорове мистецтво було і залишається сьогодні вельми важливою творчо-виконавською цариною української культури. Як вид художньої діяльності воно задовольняє індивідуальні, соціальні й естетичні потреби співаків, відображаючи дійсність у художніх образах хорових творів.

За такого підходу учасники хорових і вокальних художніх колективів органічно долучаються до формування у освітньому закладі культурно-освітнього середовища, що сприяє їхньому становленню як хормейстерів, диригентів та керівників хорових колективів і вокальних ансамблів. Майбутні фахівці набувають професійного досвіду, опановують методику роботи з хоровим і вокальним колективом, принципи відбору, планування та стратегічні підходи стосовно репертуарної політики, вчаться

інтерпретації творів музичного мистецтва, опановують техніку диригування та знайомляться з диригентськими школами України.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження особливостей формування культурно-освітнього середовища в умовах мистецького закладу вищої освіти уможливило виділити основні тенденції та характеристики розвитку такого середовища, з-поміж яких: формування духовної культури молоді, засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, професійний розвиток, становлення виконавської майстерності, реалізація індивідуальних творчих здібностей, морально-естетичне виховання в умовах художнього колективу і через колектив, готовність до активної художньо-творчої діяльності.

Перспективи подальшого наукового пошуку можуть бути пов'язані з визначенням та обґрунтуванням структури культурно-освітнього середовища, виявленням закономірностей та динаміки його розвитку, визначенням педагогічних умов для ефективного впливу на формування комфортного культурно-освітнього середовища мистецького закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бучківська, Г., Гриськова, В., Григор'єва, А. (2020). Середовище професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. *Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context*, 4, 97-100.
- Культурне середовище ВНЗ як простір формування стилю і способу життя студентів. (2007). Взято з http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/20_Poberegna.pdf
- Пілевич, О. (2016). Організація культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу для формування професійної культури майбутніх фахівців. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи*, 8, 76-81.
- Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*: [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Сидорчук, Н. Г. (Ред.). (2008). *Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
- Смолінська, О. Є. (2014). Антропсиходинамічний підхід у дослідженні культурно-освітнього простору педагогічних університетів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 70-76.
- Ткач, Т. В. (2012). Методологічні засади дослідження освітнього простору особистості. *Збірник наукових праць КІНУ імені Івана Огієнка*, 18, 757-766.
- Шетеля, Н. І. (2022). *Концептуально-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища*. Ужгород: РІК-У.
- Ярошенко, А. О. (2004). *Ціннісний дискурс освіти*: [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Zaporozhchenko, T., Vykhreshch, V., & Paguta, T. [et al.]. (2022). How to Improve the Mathematical Competences of Future Primary School Teachers in Ukraine? Innovative Aspect. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 14, 1, 83-100.

REFERENCES

- Buchkivska, G., Gryskova, V., & Grigorieva, A. (2020). Seredovyshche profesinyoi pidhotovky maybutnoho vchytelya pochatkovykh klasiv na zasadakh narodnoho dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva [The environment of professional training of future primary school teachers on the basis of folk decorative and applied arts]. *Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context*, 4, 97-100 [in Ukrainian].

- Kulturene seredovyshe VNZ yak prostir formuvannya stylyu i sposobu zhyttya studentiv [Cultural environment of universities as a space for the formation of style and lifestyle of students].* (2007). Kyiv. Retrieved from http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/20_Poberegna.pdf [in Ukrainian].
- Pilevych, O. (2016). Orhanizatsiya kulturno-osvitnoho seredovyshecha vyshchoho navchalnoho zakladu dlya formuvannya profesiynoyi kultury maybutnikh fakhivtsiv [Organization of cultural and educational environment of higher education institution for the formation of professional culture of future professionals]. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy, poshuky i perspektyvy [Modernization of professional education and training: problems, searches and prospects]*, 8, 76-81 [in Ukrainian].
- Rebrova, O. E. (2013). *Teoretychne doslidzhennya khudozhno-mentalnoho dosvidu v proektsiyi pedahohiky mystetstva [Theoretical research of artistic and mental experience in the projection of art pedagogy]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Shetelya, N. I. (2022). *Kontseptualno-pedahohichni zasady profesiynoyi pidhotovky maybutnoho fakhivtsya u haluzi kultury i mystetstv v umovakh aksiorozvyvalnoho seredovyshecha [Conceptual and pedagogical principles of professional training of future specialists in the field of culture and arts in the axio-developmental environment]*. Uzhhorod [in Ukrainian].
- Smolinskaya, O. E. (2014). Antropopsykhodynamichnyy pidkhid u doslidzhenni kulturno-osvitnoho prostoru pedahohichnykh universytetiv [Anthropopsychodynamic approach in the study of cultural and educational space of pedagogical universities]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Psychological and pedagogical sciences]*, 1, 70-76 [in Ukrainian].
- Sydorchuk, N. H. (Ed.). (2008). *Modernizatsiya osvity Ukrayiny u konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv: istoryko-pedahohichnyy aspekt [Modernization of education in Ukraine in the context of European integration processes: historical and pedagogical aspect]*. Zhytomyr [in Ukrainian].
- Tkach, T. V. (2012). Metodolohichni zasady doslidzhennya osvitnoho prostoru osobystosti [Methodological principles of research of the educational space of personality]. *Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka [A collection of scientific works of Ivan Ohienko KPNU]*, 18, 757-766 [in Ukrainian].
- Yaroshenko, A. A. (2004). *Tsinnisnyy dyskurs osvity [Value discourse of education]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zaporozhchenko, T., Vykhreshch, V., & Paguta, T. [et al.]. (2022). How to Improve the Mathematical Competences of Future Primary School Teachers in Ukraine? Innovative Aspect. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 14, 1, 83-100.

FORMATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ART INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Nataliia Shetelya,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Artistic Disciplines, Director of the Communal Institution of Higher Education
«Uzhhorodskyi Institute of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

In the article, based on the theoretical analysis of the leading groups of sources and work experience of the Communal Institution of Higher Education «Uzhgorod Institute of Culture and Arts» of the Zakarpattia Regional Council, the essence of the concept of «cultural and educational environment» of the artistic institution of higher education is investigated and substantiated, and the ways of forming such an environment are outlined.

Based on the works by O. Pilevych, O. Rebrova, H. Buchkivska, E. Mertens, and other scientists, it is found that the cultural-educational environment of art institutions of higher

education is a complex integrated concept. It characterizes the spiritual space of the institution and the set of educational and cultural-educational pedagogical conditions and means those develop and shape the personality of the future specialist in the field of culture. The specifics (features of an art institution, the role of the environment in the process of education and upbringing of young people, a resource that enables their professional creative growth) and characteristics of such an environment are determined, and examples of the implementation of the tasks of its formation by means of the work of vocal and choral art collectives are given.

Conducting and researching the peculiarities of the formation of a cultural and educational environment in the conditions of an art institution of higher education made it possible to identify the main trends and characteristics of the development of such an environment. They are the following: the formation of the spiritual culture of youth, the assimilation of universal and national values, professional development, the formation of performing skills, the realization of individual creative abilities, and moral and aesthetic education in the conditions of the artistic collective and through the collective, readiness for active artistic and creative activity.

Keywords: *art institution of higher education, cultural and educational environment, future professionals, cultural space, vocal and choral traditions.*

Надійшла до редакції 08.01.2022 р.

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.016:811

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263670>

ORCID 0000-0002-9894-4944

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE

Olha Palekha,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education,
Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Their Teaching,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Статтю присвячено висвітленню питання підготовки вчителя початкових класів до організації позакласної роботи з іноземної мови. Авторкою зауважено, що трансформаційні зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, та євроінтеграційні процеси зумовлюють необхідність надання особливої уваги викладанню іноземної мови. З'ясовано, що підвищення іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів вимагає пошуку цікавих методів і форм навчання, які б відповідали віковим особливостям розвитку учнів початкових класів.

У цьому контексті позакласну роботу з іноземної мови визначено особливо важливою для реалізації комунікативних цілей оволодіння іноземною мовою. Підкреслено, що позакласна робота має низку вагомих переваг, зокрема, забезпечує більшу розкритість учнів у процесі виконання завдань, ініціативність дітей у різноманітних творчих видах роботи; крім того, діти поводяться невимушено, емоційно, вдаються до власних прийомів висловлювання думки. У зв'язку з цим, особливу увагу у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів необхідно надавати організації позакласної роботи як важливому складникові формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів.

Авторка аналізує трактування поняття «позакласна робота», представлене в наукових розвідках вітчизняних учених; надає характеристику різних форм позакласної роботи з іноземної мови, зокрема, індивідуальної, групової і масової. Нею виокремлено основні компоненти підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації такої роботи з учнями. Так, майбутніх учителів ознайомлюють із загальними засадами організації позакласної роботи у процесі вивчення професійно зорієнтованих навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності «Початкова освіта», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика початкової освіти», «Теорія та методика виховання»; специфіку організації позакласної роботи з іноземної мови засвоюють під час вивчення навчальної дисципліни «Методика іншомовної освіти».

Практична підготовка майбутніх учителів початкових класів відбувається під час проходження виробничої практики у школі й виконання низки завдань із модуля «Методика іншомовної освіти», коли майбутнім фахівцям пропонують провести позакласні заходи з іноземної мови, зокрема у формі квесту.

Ключові слова: позакласна робота, іноземна мова, професійна підготовка, вчитель початкових класів, молодші школярі, квест.

Formulation of the problem. The reform of national secondary education, which began with a primary school in 2018, is an integral component of the radical renewal of the entire educational system. The New Ukrainian School (NUS) needs a new teacher who can become an agent of change. A Ukrainian school will be successful if a successful teacher comes to it. Successful teachers will solve many questions regarding the quality of teaching, the amount of homework, communication with children, and the school administration. A leader who can lead, who loves their subject, and who teaches it professionally must come to the children (Грищенко, 2018). It should be added that such a teacher should prepare a competitive young generation capable of lifelong

learning, self-improvement, and self-development. It is essential to educate children with critical, independent, and creative thinking, who know how to set goals and achieve them, communicate constructively in their mother tongue and foreign language and work in a team. Besides the changes that are taking place in social relations, the direction of European integration requires the improvement of schoolchildren's communicative competence and their foreign language training improvement. Therefore, studying foreign languages as a means of communication has gained priority importance. In this context, the issue of primary school children's communicative competence formation has become particularly relevant.

According to T. Polonska, today's main goals facing a foreign language teacher are the development of certain personality features and the formation of key and subject competencies, which should create a basis for the efficient and comfortable life of the new generation in society (Полонська, 2019). In this regard, extracurricular activities are crucial for the realization of the communicative goals of teaching a foreign language as a lesson. Moreover, it has a number of its advantages. For example, by participating in extracurricular activities, primary school children become more relaxed in completing tasks than in class. They can initiate various types of creative work. Children behave casually and emotionally and resort to their own methods of expressing thoughts. Another advantage is the possibility of a much broader implementation of various forms of work and the use of a full range of pedagogical technologies, which sometimes cannot be tested even in class. In this regard, in the course of training future primary school teachers, special attention should be paid to the organization of extracurricular activities as a significant component of the primary school children's foreign language communicative competence formation. It contributes to the creation of such an atmosphere that would promote positive communication and stimulate pupils' speech activity.

Analysis of recent research and publications. Such Ukrainian scientists as N. Bibik, V. Bondar, N. Kichuk, O. Matvienko, O. Savchenko, S. Sysoieva, L. Khomych, L. Horuzha, and others studied the theoretical and methodical foundations of primary school teacher training. Among the researchers of foreign language teacher training in institutions of general secondary education, one can mention V. Barkasi, O. Bihich, N. Borysko, V. Burenko, O. Voloshina, V. Kalinina, R. Martynova, S. Nikolaieva, T. Polonska, etc. Peculiarities of extracurricular activities organization at a modern primary school were studied in various directions, namely extracurricular activities in the system of school activities (M. Krasovytskyi, S. Martynenko, A. Sydorkiv, et al.); psychological foundations of the organization of extracurricular activities in a modern school (I. Bekh, A. Hrechishkina, O. Krutenkyi, L. Sokolova, et al.); issues of the content and directions of extracurricular activities (V. Verbytskyi, I. Kazanzhy, L. Kanishevskaya, V. Rybalka, D. Fedorenko, et al.). However, today there are almost no publications devoted to future teacher training in the organization of extracurricular activities in a foreign language with pupils of primary school age in accordance with the requirements of the New Ukrainian School.

The purpose of the paper is to outline the specifics of training future primary school teachers to organize extracurricular activities in a foreign language.

Presenting main material. According to the State Standard of Primary Education, the goal of learning a foreign language is the formation of foreign language communicative competence for direct and indirect intercultural communication. It ensures the development of other key competencies and the satisfaction of various life needs of the learner (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018). It is worth noting that the achievement of this goal occurs not only in the process of classroom work but also in effectively organized extracurricular activities in a foreign language. Competently organized and conducted extracurricular activities deepen and expand knowledge of a foreign language and promote pupils' interest in learning it, increasing motivation to get to know its culture. Extracurricular activities systematize and improve the acquired knowledge and skills. They develop communicative competence and help to reveal primary school children's skills and talents.

Extracurricular activities are a logical and consistent continuation of a holistic educational process in a primary school. Encyclopedia of education defines extracurricular activities as an integral part of educational work, which is carried out by a pedagogical team with a pupil or a group

of pupils in extracurricular time in order to improve their knowledge, abilities, skills, individual inclinations and abilities, as well as to ensure rest and satisfaction interests (Кремень, 2008).

We agree with M. Fitzula's definition, which considers extracurricular activities as a variety of educational work aimed at satisfying children's interests and requests, which are organized by the school's teaching staff with pupils during extracurricular hours (Фіцула, 1997).

V. Bondar notes that it is expedient to consider extracurricular activities as a purposeful interaction between a primary school teacher and pupils. These activities are aimed at forming, consolidating, and deepening knowledge, mastering practical skills and abilities during the educational process, identifying abilities and aptitudes, nurturing key personal features (humanity, discipline, purposefulness, etc.) (Бондар, 2019).

The following forms of extracurricular activities are used in schools: individual, group, and mass. (Іванова, 2014).

Individual extracurricular activities are carried out with individual pupils who perform the following ones: prepare mini-projects (My family and I, Our Christmas tree, My favorite toy, My best friend, Meet my brother/sister, My favorite bird, my favorite animal, Different seasons – different clothes); prepare short messages about significant dates and events, cartoon characters, holidays, etc; learn poems, songs, excerpts from literary works in a foreign language; make visual aids, design wall newspapers, albums, stands. Individual activities are carried out continuously or sporadically.

The group form of extracurricular activities has a clear organizational structure and a relatively constant composition of participants united by common interests. This form includes various groups, speaking clubs, drama clubs, extracurricular reading clubs, etc. Group extracurricular classes are held regularly.

Mass forms of extracurricular activities do not have a clear organizational structure. These include events such as amateur artistic evenings, festivals, contests, carnivals, themed evenings, etc. These events are held sporadically.

In order to ensure the integrity and continuity of the process of preparing students for extracurricular activities in a foreign language with primary school children, future teachers are introduced to the general principles of organizing extracurricular activities in the course of studying professionally-oriented academic disciplines. By studying these disciplines, students get acquainted with the general principles of organizing extracurricular work in elementary school. For example, the academic discipline «Introduction to the Specialty Primary Education» has the topic «Essence of the integrated pedagogical process in primary school,» which reveals the necessity to integrate classroom and extracurricular activities. In the course of studying «General Foundations of Pedagogy» future primary school teachers get acquainted with the essence of the integrated pedagogical process, in particular, in the classroom and out of it. The discipline «Didactics of Primary Education» is dedicated to the issues of forms of education, the essence, functions, and structure of the learning process, which includes extracurricular activities. The discipline «Theory and Methods of Education» introduce students to the issues of organization of leisure time of children of primary school age, methods of design and preparation of an educational case scenario, and competitions as the method of preparation and conduct.

Students study the specifics of the organization of extracurricular activities in a foreign language in the course of studying the discipline «Methods of Foreign Language Education.» In particular, students study the following issues:

- goals, objectives, and principles of extracurricular activities in a foreign language; connection of extracurricular activities with educational activities in class;
- psychological and pedagogical aspects of extracurricular activities at primary levels of foreign language learning;
- forms of extracurricular activities in a foreign language in a primary school;
- the process of planning extracurricular activities;
- methods of conducting events of a competitive nature.

In the process of gaining knowledge, future primary school teachers are convinced of the need to take into account the specific characteristics of primary school children, the characteristics of collective life, and the pupil's individual features (Палеха, 2021).

Knowing about primary school children's age and individual characteristics, teachers are able to organize extracurricular activities successfully and efficiently. Thus, students' attention is drawn to the following issues:

1. A primary school teacher should take into account a wide range of pupils' interests, and it is advisable to encourage children to participate in playful and competitive activities.
2. A primary school teacher should organize the work of various groups and clubs, in particular a puppet theater, a drama group, etc.
3. A primary school teacher should engage all children to participate in extracurricular activities in a foreign language despite their academic achievements, and offer them various activities.
4. A primary school teacher should change the types of extracurricular activities, remembering that it is not necessary to switch, but also to be busy, saturated with work.
5. It is necessary to use gadgets and ICT.
6. A primary school teacher should write a script for events so that children's emotions are taken into consideration
7. In order to develop children's curiosity, a teacher involves them in searching for interesting information about the foreign language or the country where it is spoken.
8. It is crucial to trust children, develop their creative abilities and self-confidence, and give them the opportunity to express themselves in various activities.

Another significant component of the preparation of future primary school teachers for the organization of extracurricular activities in a foreign language is their practical training. Students' practice at school is an integral component of the educational process, which aims to consolidate and deepen theoretical knowledge, acquire professional skills within the future specialty, and accumulate independent work experience.

Practice is as compulsory as the study of the theoretical disciplines of the curriculum, and is closely related to their mastery.

Among the main objectives of the practice are conducting extracurricular activities and various educational activities on various subjects and in a foreign language in particular. Students master the skills to methodically correctly plan and organize extracurricular activities in a foreign language, adhering to didactic and methodical principles, forms, methods, and techniques of teaching, education, and development of primary school children in extracurricular time.

Students are given the task of designing, preparing, and holding an extracurricular event in a foreign language. One of the activities suggested for the student to organize is a quest, as it corresponds to the development of primary school children's age characteristics of younger schoolchildren.

Scholars K. Zhurba and I. Shkilna consider a quest as a team adventure game in which participants must complete tasks according to the plot (Журба, & Шкільна, 2017), and only if they are correct, they determine the further direction or become a key, a hint that can be used on the way to the final. During the quest, children are offered, for example, to overcome obstacles, and help the characters get to a certain place, which in fact reliably leads to the set goal. O. Mishahina notes that a quest is a didactic game with all its features, i. e., educational objectives, time limitations, rules, focus on the result, and specific roles of all participants (Мішагіна, 2013).

The analysis of psychological and pedagogical literature on the issues of applying modern educational technologies made it possible to determine the main goals of quests. O. Mishahina states that they are the following: to teach pupils to think critically, to develop their cognitive activity, the ability to coordinate their actions with other game participants; to promote the display of research activity of children in the course of solving tasks of various types and finding results through original actions; make decisions independently, and take responsibility for their implementation; to cultivate confidence, a culture of communication, benevolence, emotionality (Мішагіна, 2013).

When designing a quest, the future teacher should take into account the fact that, depending on the plot, they can be the following: linear, when the players, having completed one task, receive the next one, and so on until the end of the route; assault, where all participants have the main task

and a list of places with hints, but at the same time they independently choose the ways to achieve the goal; circular, which resemble a linear quest, but the teams start from different points, which will be their finishing points (Льченко, 2012).

L. Popova and O. Popova note that the primary school teacher should remember that the quest has clear rules of design. They are the following:

1. Announcement of the quest topic and its purposes. As an option, the teacher can offer pupils to formulate a goal with the help of certain prompts (items, questions, etc.).

2. Motivation.

3. Planning. Depending on the quest topic and purposes, children independently determine the course of action to achieve the desired result.

4. Practical activities of younger students. Players perform a series of tasks prepared by the teacher earlier.

5. Monitoring and control. According to the rules of the quest, if pupils perform one task incorrectly, the transition to the next one is blocked, which encourages them to find the error and try to correct it themselves.

6. Correction. If necessary, primary school children return to the previous task, make corrections and continue moving towards the goal.

7. Evaluation of participants' actions. Pupils comment on the results of the game and evaluate the actions of the entire team and its individual members.

8. Summary of the quest results (Попова, Л. & Попова, О., 2019).

Conclusions. Thus, extracurricular activities are an efficient means of primary school children's foreign language communicative competence formation. In the course of organizing extracurricular activities, primary school teachers should be aware of the importance of following recommendations, in particular, informativeness and meaningfulness, which contribute to the realization of practical and general educational goals of extracurricular activities; communicative orientation means that all types of extracurricular activities should ensure the use of a foreign language as a means of receiving and transmitting information in typical natural communication situations; situationality, which means that vast majority of extracurricular activities should be based on situations that are the subject background and stimulus for purposeful speech acts; orientation of activities to increase pupils' speaking; the emotionality of extracurricular activities, which helps to increase pupils' interests in foreign language learning.

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, В. (2019). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до здійснення позакласної роботи. *Молодь і ринок*, 11(178), 144-148.
- Грищенко, М. (Ред.). (2018). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ.
- Державний стандарт початкової освіти*. № 87 (2018). Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>].
- Журба, К. & Шкільна, І. (2017). Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків. *Рідна школа*, 11, 44-51
- Іванова, І. В. (2014). Extracurricular activities in the process of foreign language education of future primary school teachers. *Вісник психології і педагогіки*, 1-2.
- Льченко, О. В. (2012). Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. Взято з http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/].
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ.
- Мішагіна, О. Д. (2013). Використання квесту як засобу активізації навчальної діяльності учнів Взято з http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730/
- Палеха, О. (2021). *Робоча програма навчальної дисципліни «Методика іншомовної освіти» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з освітньої програми «Початкова освіта» за спеціальністю 013: Початкова освіта*. Полтава.

- Полонська, Т. (2019). Підготовка сучасного вчителя іноземної мови початкових класів у контексті ідей Нової української школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали III всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 45-51). Бердянськ.
- Попова, Л. & Попова, О. (2019). Застосування квест-технології як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали III всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (С. 51-56). Бердянськ.
- Фіцула, М. М. (1997). *Педагогіка*. Тернопіль: ТДПУ.

REFERENCES

- Bondar, V. (2019). Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do zdiisnennia pozaklasnoi roboty [Preparation of future primary school teachers for extracurricular activities]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 11(178), 144-148 [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]*. No. 87. (2018). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian].
- Fitsula, M. M. (1997). *Pedahohika [Pedagogy]*. Ternopil: TDPU [in Ukrainian].
- Hryshchenko, M. (Red.). (2018). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]*. Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Ilchenko, O. V. (2012). *Vykorystannia web-kvestiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [The use of web-quests in the educational process]*. Retrieved from: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/. [in Ukrainian].
- Ivanova, I. V. (2014). Extracurricular activities in the process of foreign language education of future primary school teachers [Extracurricular activities in the process of foreign language education of future ghost shul teachers]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky [Herald of psychology and pedagogy]*, 1-2 [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Red.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Mishahina, O. D. (2013). *Vykorystannia kvestu yak zasobu aktyvizatsii navchalnoi diialnosti uchniv [Using the quest as a means of activating pupils' educational activities]*. Retrieved from: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730/ [in Ukrainian].
- Palekha, O. (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Metodyka inshomovnoi osvity» pidhotovky zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoї osvity z osvitnoi prohramy «Pochatkova osvita» za spetsialnistiu 013: Pochatkova osvita [The working program of the study discipline «Methodology of foreign language education» for the preparation of applicants of the first (bachelor's) level of higher education from the educational program «Elementary Education» in the specialty 013: Elementary Education]*. Poltava [in Ukrainian].
- Polonska, T. (2019). Pidhotovka suchasnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovykh klasiv u konteksti idei Novoi ukrainskoї shkoly [Training of a modern foreign language teacher for primary school in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. In *Pidhotovka maibutnix pedahohiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoї osvity» [Training future teachers in the context of primary education standardization] : Proceedings Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference* (p. 45-51). Berdiansk [in Ukrainian].
- Popova, L. & Popova, O. (2019). Zastosuvannia kvest-tekhnohii yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv [The usage of quest technology as a means of activating the cognitive activity of younger schoolchildren]. In *Pidhotovka maibutnix pedahohiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoї osvity» [Training future*

teachers in the context of primary education standardization] : Proceedings Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference (p. 51-56). Berdiansk [in Ukrainian].

Zhurba, K. & Shkilna, I. (2017). Kvest yak zasib formuvannia natsionalnokulturnoi identychnosti pidlitkiv [The quest as a means of forming the national and cultural identity of teenagers]. *Ridna shkola [Native school]*, 11, 44-51 [in Ukrainian].

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE

Olha Palekha,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education, Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Their Teaching, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article is devoted to the issue of training primary school teachers to organize extracurricular activities in a foreign language. The author notes that the transformational changes which are taking place in modern Ukrainian society and the European integration processes make it necessary to pay special attention to teaching a foreign language. It has been found that developing primary school children's foreign language communicative competence requires efficient methods and forms of learning that correspond to the development of pupils' age-specific features.

In this context, extracurricular activities in a foreign language become crucial for the realization of the communicative goals of mastering a foreign language. It is emphasized that extracurricular activities have a number of significant advantages, in particular, greater freedom for pupils in the course of completing assignments and the initiative of children in various creative types of work. In addition, children behave casually and emotionally. They look for their own methods of expressing thoughts. In this regard, special attention is paid to the organization of extracurricular activities as an essential component of the formation of younger schoolchildren's foreign language communicative competence, which contributes to the creation of such an atmosphere that would promote positive communication and stimulate pupils' speech activity.

The author analyzes the interpretation of the category «extracurricular activities» presented in the scientific research of Ukrainian scientists. The characteristics of various forms of extracurricular activities in a foreign language, in a particular individual, group, and mass are presented.

The main components of the preparation of future primary school teachers for the organization of extracurricular work in a foreign language are highlighted. Thus, future teachers are introduced to the general principles of organizing extracurricular work in the process of studying the professionally-oriented academic disciplines «Introduction to the Specialty Primary Education»С, «General Fundamentals of Pedagogy», «Didactics of Primary Education», «Theory and Methodology of Education». The specifics of the organization of extracurricular activities in a foreign language are mastered directly in the course of studying the discipline «Methods of Foreign Language Education».

The practical training of future primary school teachers takes place in the course of practice at school and doing assignments in the «Methods of Foreign Language Education» module. Students are offered to conduct an extracurricular event in a foreign language, in particular in the form of a quest.

Keywords: *extracurricular activities, a foreign language, primary school teacher training, primary school children, a quest.*

Надійшла до редакції 22.12.2021 р.

УДК 355.237(477)

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263673>

ORCID 0000-0002-8822-9517

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Іван Бухун,

аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті в логіці системного, компетентісного й особистісного наукових підходів охарактеризовано сутність і провідні компоненти технологічної компетентності майбутніх військових фахівців, з урахуванням потреб реалізації низки завдань – соціальних, військових, особистісних, професійних – розглянуто таку компетентність як здатність особи ефективно виконувати завдання в сучасній війні, гуманізувати професійну техносферу (види зброї, обладнання, типи техніки й робіт із нею), за допомогою інноваційних технологій зберігати життя військовослужбовців. Доведено, що методолого-теоретичні можливості наук про освіту (педагогіки) забезпечують усвідомлення технологічної компетентності майбутнього офіцера як інтегративної особистісної якості фахівця військової справи, заснованої на відповідних характеристиках професіонала та його технологічної культури, основою якої є мотивована здатність відповідально застосовувати військово-технічні й психолого-педагогічні технології для гуманно зхорієнтованого вирішення професійних завдань.

Інваріативними компонентами структури технологічної компетентності майбутніх офіцерів виокремлено: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, поглиблено та адаптовано їхні рефлексивно-оцінні ознаки. Уточнено поняття «технологічні знання», «технологічні вміння офіцера», «цінності військової технологічної культури».

Ключові слова: *військова професійна освіта, технології, майбутній офіцер, технологічна компетентність, технологічні вміння, цінності військової культури.*

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти в Україні та європейських державах, зокрема і військової, здійснюється у логіці низки наукових підходів – компетентісного, системного, особистісного. Реалізація цих підходів у освітньому процесі ЗВО спрямована на формування у майбутніх фахівців соціально-професійних ознак компетентності – здатності ефективно й системно вирішувати спектр соціальних, особистісних та професійних завдань. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що нині дослідники як ознаки професійної культури та складники професійної компетентності вивчають професійний (О. Торічний, Я. Зорій), проектно-конструкторський, загальнопедагогічний (В. Васищев), творчий (В. Оніпко, П. Хоменко), технічний (А. Міллер) та ін. Істотне зростання ролі технологій у постіндустріальному суспільстві зумовило вивчення такого складника професійної компетентності як технологічна компетентність, особливо значущого для військових фахівців у обставинах війни та переходу української армії на стандарти НАТО.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У виробничій сфері під технологічною компетентністю традиційно розуміють здатність співробітників компанії до розробки та реалізації високоякісної продукції на основі передових технологій. У зарубіжній військовій літературі технологічну компетентність особистості визначають як спроможність ефективно виконувати завдання в сучасній війні (Tan Eng Han, 2010). У філософській літературі технологічну компетентність тлумачать як здатність людини гуманізувати техносферу та вирішувати проблему екологічного виживання людства у XXI ст. (В. Симоненко, А. Субетто) та у філософії техніки цю компетентність

представлено в кількох сенсах: як характеристику творчої особистості – творчість, знання та вміння (П. Енгельмейєр) (Энгельмейер, 1911); як здатність людини за допомогою інноваційних технологій мінімізувати негативні наслідки технічного прогресу; як спроможність оволодіння складними технологіями, засновану на єдності високої кваліфікації, отриманої в ході професійної підготовки, та безперервного саморозвитку (В. Циммерлі) (Циммерли, 1989). Наголошуючи на важливості технологічної компетентності в сучасному суспільстві, вчені зазначають, що формування технологічної компетентності фахівців має здійснюватися у процесі професійної підготовки в ЗВО та неперервно продовжуватись у ході професійної діяльності впродовж життя.

У психологічній науці технологічну компетентність розуміють як наявність у фахівця знань, умінь і навичок діяльності зі спеціальності, роботи з технічними засобами, як діяльність у системах «людина – машина»; цю категорію переважно тлумачать у вузькому значенні; Майже не розглядається вченими здатність особи володіти технологіями в таких системах, як «людина – людина», «людина – художній образ» тощо (за Є. Климовим, 2004), таким чином, нівелюється сутнісна різниця між категоріями «кваліфікація» і «компетентність».

У науках про освіту (педагогіці) проблему технологічної компетентності фахівців досліджують: як формування технологічних здатностей учителя в системі неперервної педагогічної освіти; як розвиток виробничо-технологічної компетенції майбутнього фахівця чи компетентності майбутніх учителів технологій; як становлення технологічної компетентності спеціалістів сервісу тощо.

Історично конструкт «технологічна компетентність» у середині ХХ ст. ототожнювали з володінням фахівцями узагальненими трудовими/політехнічними вміннями. У 60–70-ті роки ХХ ст. педагогами-дослідниками вивчалися такі категорії, як «загальнотрудова політехнічна вміння» та «загальногалузеві технологічні знання і вміння» (В. Мадзігон, Д. Тхоржевський, В. Сидоренко та ін.). Наприкінці 80-х років ХХ ст. технологічну компетентність розглядали разом із «трудовими вміннями» (О. Новіков), визначаючи такі вміння як інтегративну сукупність інтелектуальних, вольових, емоційних, особистісних якостей учнів, що забезпечують їм успішну трудову діяльність на всіх рівнях у єдності її технологічних, громадських та морально-естетичних компонентів.

Результати проведеного аналізу літературних джерел свідчать, що термін «технологічна компетентність» має неоднозначне тлумачення, що висвітлює його багатоаспектність та відсутність у дослідників спільного підходу; водночас можна виділити певні групи ознак названої компетентності, притаманні більшості наведених наукових позицій:

- здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на технологічній основі;
- складник професійної компетентності, сукупність умінь, опосередкованих мотивами або набір технічних та технологічних знань та вмінь;
- інтегративна особистісна якість (характеристика особистості);
- досягнутий у ході професійної підготовки рівень технологічної культури.

Метою цієї статті є з'ясування на основі аналізу наукових позицій учених сутності й структури технологічної компетентності майбутніх офіцерів як інтегративної особистісної якості фахівців військової справи.

Виклад основного матеріалу. Таким чином, дотепер у таких наукових галузях, як філософія, психологія та педагогіка відсутнє загальноприйняте тлумачення категорії «технологічна компетентність»; для більш глибокого розуміння змісту цієї категорії розглянемо сутність поняття «технологія». Аналіз наукової літератури свідчить, що зміст категорії «технологія» зазнав певної еволюції. Спочатку під технологією мали на увазі мистецтво, ремесло, майстерність у виробничій сфері, пізніше її почали трактувати як науку, що вивчає взаємодію засобів праці та сировини, матеріалів. Нині з інтенсивним розвитком соціальних та інформаційно-комунікаційних технологій у визначенні поняття «технологія» відбувається «зміщення» від індустріальної сфери до людини, суспільства та

інформації; тому ми застосовуємо дефініцію А. Новікова: технологія – це «система умов, форм, методів, засобів та критеріїв виконання поставленого завдання» (Новиков, 2010, с. 135). Це визначення технології Г. Селевко доповнює такими характеристиками, як «точне інструментальне управління процесом та гарантоване досягнення поставленої мети» (Селевко, 2005, с. 20–24). Послуговуючись цими позиціями вчених, для характеристики поняття «технологічна компетентність» розглянемо наукові підходи, які допомагають з'ясувати його сутність.

У логіці особистісного підходу категорію «технологічна компетентність» розглядають як здатність, особистісну зорієнтованість або універсальну характеристику особистості; як інтегральну особистісно-професійну якість. На думку А. Вербицького та О. Ларіонової, освітній процес закладу вищої освіти має бути спрямованим як на становлення компетентності фахівця, так і на формування самореалізованої творчої особистості (Вербицкий, & Ларионова, 2010, с. 122), що посилює взаємозв'язки компетентісного та особистісного підходів до професійної підготовки.

Як сутнісні характеристики технологічної компетентності застосовують поняття «особистісно-професійна якість» та «якість особистості», що передбачають урахування в процесі підготовки ділових якостей, індивідуальних особливостей особистості, її здібностей та потреб. У логіці особистісно-діяльнісного варіанту підходу сутність технологічної компетентності зводять до сукупності вмінь, набору технологічних знань та вмінь, готовності реалізувати свої знання, уміння, досвід, особистісні можливості для успішної професійної діяльності. А. Вербицкий у теорії контекстного навчання надає уваги поняттю «навчально-професійна діяльність», що передбачає виконання здобувачами вищої освіти проектів, посилення ролі різних навчальних та виробничої практики (Вербицкий, 1991, с. 44). У цьому випадку робота здобувачів за цілями є навчальною, а за змістом, формами та технологіями – професійною діяльністю.

Осмислення представлених підходів до виявлення сутності понять «компетентність» та «технологія» дозволило уточнити визначення терміну «технологічна компетентність»:

– як важливий складник професійної компетентності випускників ЗВО, результат фахової підготовки у закладі вищої освіти;

– як складна особистісна властивість, що містить здатність і готовність ефективно й відповідально вирішувати професійні проблеми з використанням різного роду та видів технологій.

Цілісна характеристика поняття «технологічна компетентність» міститься в інтеграції її окремих сутнісних складників. Сутність технологічної компетентності фахівця – це виявлений у професійній діяльності якісно новий результат у формі мотивованої здатності застосовувати технології для безпечного та гуманно зорієнтованого вирішення професійних завдань (Зимняя, & Земцова, 2008).

Для з'ясування шляхів та способів формування технологічної компетентності фахівців військової справи необхідно на засадах системного наукового підходу (Беспалько, 1990) визначити її структуру. У документах Міжнародної асоціації технологічної освіти (ІТЕА) структуру технологічної компетентності особистості представлено трьома складниками:

– знання технологічних понять та принципів, основ та шляхів розвитку технології;

– процеси проектування та використання технологічних систем та управління ними;

– зміст (типи систем – біологічних, технічних, хімічних, інформаційних, фізичних) (Technological literacy, 2003).

У науково-педагогічній літературі розглянуто достатню кількість варіантів структури технологічної компетентності. Ураховуючи універсальний характер категорії «компетентність», у структурі професійної компетентності фахівців учені виділяють потребнісно-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний, емоційно-вольовий та

ціннісно-смісловий компоненти (Д. Єрмаков), на цій основі типовими інваріантними компонентами структури цієї категорії виділяємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний. Проте виявлення особистісних характеристик військового фахівця (осмислення наслідків порушення технологій; усвідомлення себе як суб'єкта складної професійної діяльності та необхідність обирати для її ефективності оптимальні технології; розуміння соціальної значущості обраних технологій та особистої відповідальності за їх застосування) зумовлює у структурі технологічної компетентності виділення також рефлексивно-оцінного компонента, що передбачає системну самооцінку власної військової діяльності, прогнозування результатів з використанням технологій, рефлексію кінцевих показників ефективності та якості.

Ціннісно-мотиваційний компонент покликаний розвивати у здобувачів ціннісні орієнтації; це складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює спрямованість та активність особистості, її вчинки та поведінку, ставлення до навколишньої дійсності, праці, обраної професії; такі орієнтації істотно впливають на ступінь виразності мотивів. Цінність у педагогічному аспекті визначають як об'єкт (у тому числі й ідеальний), що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, шару, етносу); цінності є провідними орієнтирами професійної діяльності майбутніх військових фахівців, особливо в нинішніх обставинах бойових дій на території України.

Мотиви вчені визначають як внутрішні спонуки особистості до діяльності, що співпадає із задоволенням певних потреб. Дж. Равен підкреслює, що «поведінка людини зумовлена мотивацією набагато більше, ніж здібностями» (Равен, 2002, с. 20). Отже, у процесі формування технологічної компетентності майбутніх військових фахівців необхідно надавати значної уваги створенню внутрішньої мотивації, котру психологи визначають як «спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість, усвідомлювані й неусвідомлювані психічні чинники, що спонукають індивіда до скоєння певних дій і визначають їх спрямованість та цілі»; компетентності, на думку Дж. Равена, успішно розвиваються й актуалізуються тільки при особистісному сприйнятті та усвідомленні відповідних цілей, вони сприяють формуванню відповідальності, ініціативи, готовності до творчості (Равен, 2002, с. 20). Тому в процесі власної педагогічної діяльності переконуємося, що технологічна компетентність буде ефективно сформованою як результат військової професійної підготовки лише тоді, коли остання буде прийнята майбутніми фахівцями як особиста цінність. Значення фахової підготовки зростає, якщо майбутні офіцери усвідомлюють її потенціал для ефективного оволодіння технологічними засадами професійної діяльності у обраній сфері; при цьому осмислення та прийняття майбутніми фахівцями технологічної компетентності стає важливою умовою, яке сприяє ефективному досягненню результатів професійної діяльності. Це означає, що зміст та методика професійної підготовки повинні відповідати змістові та технологіям фахової діяльності, сприяти засвоєнню здобувачами вищої військової освіти технологічних засад вирішення професійних завдань.

Ціннісна зорієнтованість компетентного фахівця виявляється у пріоритетах: способу над результатом навчальної діяльності; практичного застосування знань над їх придбанням, практичної діяльності над теоретичною; розвитку – над навчанням та вихованням; активних, продуктивних методів над інформаційно-репродуктивним навчанням; самостійної творчої навчальної діяльності (навчання) над викладанням.

До змісту ціннісно-мотиваційного компонента технологічної компетентності майбутніх фахівців учені відносять такі особистісні якості:

- гуманістична та екологічна спрямованість особистості, громадянськість;
- готовність ефективно вирішувати соціально-особистісні та професійні завдання засобами гуманно орієнтованих та здоров'язберігальних технологій, заснованих на відносинах охоронно-творчого типу з природою та суспільством;
- здатність до самоосвіти, оволодіння інноваційними технологіями військової професії та їх відповідальне використання (Коклевский, 2015).

Наступним складником технологічної компетентності є когнітивно-діяльнісний компонент, що містить узагальнені знання та вміння, які є найважливішими ознаками компетентної особистості. Зміст когнітивно-діялісного компонента технологічної компетентності може бути представлений узагальненими технологічними знаннями, на основі яких формуються вміння та навички володіння й використання технологій у різноманітних умовах військової обстановки.

Система технологічних знань визначає: основи технічного прогресу, результат процесу пізнання технологічного світу та його адекватне відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, висновків та теорій; сукупність науково-технічних знань про методи створення та принципи використання військових технічних систем, а також про засоби, методи, принципи аналізу та організації інженерної діяльності; міцні знання, зорієнтовані на майбутню конкретну діяльність із удосконалення технологічних процесів. Учені тлумачать технологічні знання як відомості про роль технологій у розвитку цивілізації, уявлення про різноманіття технологій, види перетворювальної діяльності, їх результати та наслідки впливу на навколишнє середовище, усвідомлення зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на процес і результати праці. Це зумовлює оволодіння здобувачами технологічними знаннями в таких галузях, як управління озброєнням та підрозділами, навчання та виховання військовослужбовців, експлуатація техніки та озброєння, створення науково-технічної продукції, у тому числі на основі інформаційних технологій; зазначене забезпечує трансфер технологічних знань у професійну діяльність майбутніх фахівців у мирний і воєнний час.

Отже, зміст когнітивно-діялісного компонента технологічної компетентності майбутніх військових фахівців становлять узагальнені технологічні знання та вміння, сформовані у процесі фахової підготовки:

- прогнозування та оцінка результатів прийнятого рішення;
- використання безпекових технологій;
- організація та провадження діяльності на основі технологій з охорони навколишнього середовища;
- освоєння та впровадження нових технологій військової професійної діяльності.

Одним із складників технологічної компетентності майбутніх офіцерів визначаємо рефлексивно-оцінний компонент, спрямований на формування у них здатності до самоаналізу власної діяльності та оцінки досягнутих результатів. Завдяки сформованості у здобувачів вищої військової освіти цього компонента технологічної компетентності, функції контролю та оцінки в ході фахової підготовки, що здійснюються переважно викладачами, переходять у самоконтроль і самооцінку майбутніх офіцерів.

Тривалий час у зв'язку із застосуванням авторитарної системи управління підлеглими в армії та орієнтиром командира лише на зовнішній контроль були не затребувані критичний аналіз, самоконтроль та самооцінка військовослужбовцями військово-професійних дій; водночас сучасними подіями доведено, що ефективність професійної діяльності майбутніх військових фахівців залежить від оптимального рівня розвитку у них здатності до рефлексії, яка за умов переходу Збройних Сил України на стандарти НАТО стає професійно необхідною якістю офіцера.

Усе це зумовлює значущість формування у процесі військової фахової підготовки рефлексивних умінь, які є універсальними (технологічними) для вирішення складних професійних завдань. Під рефлексивними вміннями розуміють ті універсальні вміння, що володіють властивістю перенесення на різні галузі знання та види професійної діяльності та забезпечують на основі самоконтролю, саморегуляції та самооцінки досягнення поставленої мети у змінних (складних та невизначених) умовах її перебігу. Тому рефлексивно-оцінний компонент технологічної компетентності майбутнього офіцера містить рефлексивні вміння на основі розвиненості самооцінки, самоконтролю та

саморегуляції, відповідальності за результати своєї діяльності, самореалізації у навчально-професійній сфері.

Висновки. Отже, сутнісними характеристиками технологічної компетентності майбутніх офіцерів як інтегративної особистісної якості фахівця військової справи, заснованої на відповідних характеристиках професіонала та його технологічної культури, основою якої є мотивована здатність відповідально застосовувати військово-технічні й психолого-педагогічні технології для гуманно зорієнтованого вирішення професійних завдань, є особистісні якості, узагальнені технологічні знання та вміння, а також рефлексивні вміння. Структуру технологічної компетентності становлять її компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. У перспективі дослідження – розробка моделі методики формування технологічної компетентності майбутніх офіцерів у військовому закладі вищої освіти та її експериментальна перевірка у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев, Б. Г., Бодалев, А. А., & Кузьмина, Н. В. (Ред.). (1980). *Избранные психологические труды* (Т. 2). Москва: Педагогика.
- Беспалько, В. П. (1990). О возможностях системного подхода к педагогике. *Советская педагогика*, 7, 59-60.
- Беспалько, В. П. (2008). *Природосообразная педагогика = Nature comfortably pedagogy*. Москва: Народное образование.
- Бондаревская, Е. В. (2001). Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*, 1, 17-24.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе*. (Автореф. дис. д-ра наук). Московский педагогический государственный университет, Москва.
- Вербицкий, А. А., & Ларионова, О. Г. (2010). *Личностный и компетентностный подходы в образовании*. Москва: Логос.
- Ермаков, Д. С. (2011). Компетентностный подход в образовании. *Педагогика*, 4, 8-15.
- Зимняя, И. А., & Земцова, Е. В. (2008). Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*, 5, 14-19.
- Климов, Е. А. (2004). *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия.
- Коклевский, А. В. (2015). *Формирование технологической компетентности будущих специалистов в процессе военной подготовки в классическом университете: теория и практика*. Минск: РИВШ.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: ИНТОР.
- Новиков, А. М. (1989). *Педагогические основы формирования трудовых умений* (Дис. д-ра наук). Казань.
- Питт, Дж. (2002). Научные и технологические знания: что между ними общего и в чем различия? *Школа и производство*, 3, 7-9.
- Поляков, Н. В. (2007). *Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса*. Днепропетровск: Днепропетровский нац. ун-т.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-центр.
- Ракитов, А. И. (2011). Прологомены к идее технологии. *Вопросы философии*, 1, 3-14.
- Рубинштейн, С. Л. (2006). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Селевко, Г. К. (2005). *Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств*. Москва: НИИ школьных технологий.
- Спенсер, Л. М. (2005). *Компетенции на работе*. Москва: НИРРО.

- Тарасенко, Н. Ф. (1985). *Природа, технология, культура: философскомировоззренческий анализ*. Киев: Наукова думка.
- Технология. (2005). В С. Э. Саркисов (Ред.), *Менеджмент: словарь-справочник*. Москва: Анкил.
- Циммерли, В. К. (1989). Техника в изменяющемся обществе. В Ц. Г. Арзаканян, & В. Г. Горохов (Ред.). *Философия техники в ФРГ* (с. 236-256). Москва: Прогресс.
- Энгельмейер, П. К. (1911). *Творческая личность и среда в области технических изобретений*. Санкт-Петербург.
- Юдин, Э. Г. (1978). *Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука.
- Advancing excellence in technological literacy: student assessment, professional development, and program standards (2003). *International technology education association*. Retrieved from <https://www.iteea.org/42523.aspx>.
- Autio, O. (2011). The Development of Technological Competence from Adolescence to Adulthood. *Journal of Technology Education*, 22(2), 71-89.
- Tan Eng Han, F. (2010). Technological competence and military professionalism – decisive factors in a modern war? *Journal Of The Singapore Armed Forces*, 36(2), 30-40.
- Technological literacy for all: A rationale and structure for the study of technology (2003). *International technology education association*. Retrieved from <https://www.iteea.org/42630.aspx>.

REFERENCES

- Advancing excellence in technological literacy: student assessment, professional development, and program standards (2003). *International technology education association*. Retrieved from <https://www.iteea.org/42523.aspx>.
- Anan'ev, B. G., Bodalev, A. A., & Kuzmina, N. V. (Eds.). (1980). *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological writings]* (Vol. 2). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Autio, O. (2011). The Development of Technological Competence from Adolescence to Adulthood. *Journal of Technology Education*, 22(2), 71-89.
- Bespalko, V. P. (1990). O vozmozhnostiakh sistemnogo podkhoda k pedagogike [On the possibilities of a systematic approach to pedagogy]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 7, 59-60 [in Russian].
- Bespalko, V. P. (2008). *Nature conformably pedagogy*. Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
- Bondarevskaya, E. V. (2001). Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniia [Meanings and strategies of personality-oriented education]. *Pedagogy*, 1, 17-24 [in Russian].
- Engelmeier, P. K. (1911). *Tvorcheskaia lichnost i sreda v oblasti tekhnicheskikh izobretenii [Creative personality and environment in the field of technical inventions]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Ermakov, D. S. (2011). Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii [Competency-Based Approach in Education]. *Pedagogy*, 4, 8-15 [in Russian].
- Iudin, E. G. (1978). *Sistemnyi podkhod i printcip deiatelnosti: metodologicheskie problemy sovremennoi nauki [System approach and activity principle: methodological problems of modern science]*. Moskva: Nauka.
- Klimov, E. A. (2004). *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniia [Psychology of professional self-determination]*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Koklevskii, A. V. (2015). *Formirovanie tekhnologicheskoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov v protsesse voennoi podgotovki v klassicheskom universitete: teoriia i praktika [Formation of technological competence of future specialists in the process of military training at a classical university: theory and practice]*. Minsk: RIVSh [in Belarus].

- Leontev, A. N. (1977). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva: INTOR [in Russian].
- Novikov, A. M. (1989). *Pedagogicheskie osnovy formirovaniia trudovykh umenii [Pedagogical foundations for the formation of labor skills]* (PhD diss.). Kazan [in Russian].
- Pitt, Dzh. (2002). Nauchnye i tekhnologicheskie znaniia: chto mezhdu nimi obshchego i v chem razlichii? [Scientific and technological knowledge: what do they have in common and what are the differences?] *Shkola i proizvodstvo [School and production]*, 3, 7-9 [in Russian].
- Poliakov, N. V. (2007). *Klassicheskii universitet: ot idei antichnosti k ideiam Bolonskogo protsessa [Classical university: from the ideas of antiquity to the ideas of the Bologna process]*. Dnepropetrovsk: Dnepropetrovskii natc. un-t. [in Ukraine].
- Rakitov, A. I. (2011). Prolegomeny k idee tekhnologii [Prolegomena to the idea of technology]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 1, 3-14 [in Russian].
- Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyivlenie, razvitie i realizatsiia [Competence in modern society: identification, development and implementation]*. Moskva: Kogito-tcentr [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (2006). *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Selevko, G. K. (2005). *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informatcionno-kommunikatsionnykh sredstv [Pedagogical technologies based on information and communication tools]*. Moskva: NII shkolykh tekhnologii [in Russian].
- Spenser, L. M. (2005). *Kompetentcii na rabote [Competencies at work]*. Moskva: HIPPO [in Russian].
- Tan Eng Han, F. (2010). Technological competence and military professionalism – decisive factors in a modern war? *Journal Of The Singapore Armed Forces*, 36(2), 30-40.
- Tarasenko, N. F. (1985). *Priroda, tekhnologii, kultura: filosofskomirovozzrencheskii analiz [Nature, technology, culture: philosophical and ideological analysis]*. Kiev: Naukova dumka [in Ukraine].
- Tcimmerli, V. K. (1989). Tekhnika v izmeniaiushchemsia obshchestve [Technology in a changing society]. In Tc. G. Arzakanian, & V. G. Gorokhov (Eds.). *Filosofii tekhniki v FRG [Philosophy of technology in Germany]* (pp. 236-256). Moskva: Progress [in Russian].
- Technological literacy for all: A rationale and structure for the study of technology (2003). *International technology education association*. Retrieved from <https://www.iteea.org/42630.aspx>.
- Tekhnologiiia [Technology]. (2005). In S. E. Sarkisov (Ed.), *Menedzhment: slovar-spravochnik [Management: a reference dictionary]*. Moskva: Ankil [in Russian].
- Verbitckii, A. A. (1991). *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obucheniia v vuzе [Psychological and pedagogical foundations of contextual learning at the university]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva [in Russian].
- Verbitckii, A. A., & Larionova, O. G. (2010). *Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii [Personal and competence-based approaches in education]*. Moskva: Logos [in Russian].
- Zimniaia, I. A., & Zemtcova, E. V. (2008). Integrativnyi podkhod k otcenke edinoi sotcialno-professionalnoi kompetentnosti vypusnikov vuzov [An integrative approach to assessing the unified socio-professional competence of university graduates]. *Higher Education Today*, 5, 14-19 [in Russian].

ESSENCE AND STRUCTURE OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS

Ivan Buhun,

graduate student of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

In the article, in the logic of systemic, competence and personal scientific approaches, the essence and leading components of the technological competence of future military specialists are characterized, taking into account the needs of the implementation of a number of tasks - social, military, personal, professional - such competence is considered as the ability of a person to effectively perform tasks in modern warfare, humanize the professional technosphere (types of weapons, equipment, types of equipment and work with it), save the lives of servicemen with the help of innovative technologies. It has been proven that the methodological and theoretical possibilities of the sciences of education (pedagogy) provide awareness of the technological competence of the future officer as an integrative personal quality of a specialist in military affairs, based on the relevant characteristics of the professional and his technological culture, the basis of which is the motivated ability to responsibly apply military-technical and psychological pedagogical technologies for a humanely oriented solution of professional tasks.

Invariant components of the structure of technological competence of future officers are distinguished: value-motivational, cognitive, activity, and their reflexive-evaluative features are deepened and adapted. The concepts of «technological knowledge», «technological skills of an officer», «values of military technological culture» have been clarified.

Keywords: *military professional education, technologies, future officer, technological competence, technological skills, values of military culture.*

УДК 378.04:070]:37.015.312:159.947.23-027.561

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.265085>

ORCID 0000-0001-5441-5402

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА БАКАЛАВРСЬКОМУ РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНOSTI

Наталія Хромченкова,

аспірантка Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Стаття розкриває формування професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики та необхідність перевірки успішного здійснення організованої цілеспрямованої підготовки до професійної діяльності студентів ЗВО шляхом навчання та виховання гармонійного світосприймання в умовах інноваційного простору. Тобто, вміння визначити рівні формування професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики, оскільки лише журналіст, який відповідає вимогам сучасності, життєвим викликам сьогодення, здатний передавати особистостям позитивний досвід людства оптимальним реалізованим шляхом.

Відповідно до методики організації та проведення педагогічного експерименту виділено критерії, показники і рівні сформованості професійної відповідальності у майбутніх фахівців, а також з'ясовано, наскільки успішно здійснюється формувальний процес підвищення професійної відповідальності шляхом участі суб'єктів у освітньому процесі закладу вищої освіти. Для розроблення шляхів підвищення ефективності формування професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики необхідні дані, що характеризують рівень мотивації, теоретичних знань та практичних умінь студентів щодо означеної діяльності.

Формування професійної відповідальності у майбутніх журналістів обумовлюється необхідністю свідомого ставлення студентів до власного професійного вибору та виконуваної професійної діяльності.

Основним завданням закладів вищої освіти виступає «підготовка кваліфікованого, конкурентоздатного, компетентного, відповідального фахівця, що вільно володіє своєю професією, орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності». Натепер ефективним є фахівець, який адекватно реагує на соціальні очікування, здатний до професійного самовдосконалення і творчого зростання, до постійного оновлення особистих ресурсів.

***Ключові слова:** професійна відповідальність майбутніх бакалаврів журналістики; професійна підготовка майбутніх журналістів на бакалаврському рівні вищої освіти.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство потребує високопрофесійних, конкурентоспроможних, компетентних, творчих фахівців, які мають сміливі ідеї, перспективні плани на розвиток; енергійно та мобільно вирішують проблеми суспільства, швидко, якісно і відповідально виконують поставлені завдання перед ними. Формування таких фахівців з високим рівнем професійної компетентності та відповідальності відбувається в процесі отримання фахової освіти у закладах вищої освіти.

Національна система вищої освіти України спрямована на забезпечення суспільних потреб висококваліфікованими фахівцями зі сформованою професійною відповідальністю, стійким позитивним ставленням до майбутньої професії, розвиненими професійними якостями, серед яких: цілеспрямованість, відповідальність, самостійність,

комунікабельність, творчість, активність; прагнення до професійного зростання, якісного виконання професійного обов'язку.

Водночас сучасне суспільство сформувало стійкий попит на фахівця з розвинутим інтелектом, здатного конструктивно спілкуватися у різновекторному світі, критично опрацьовувати інформацію, приймати усвідомлені та відповідальні рішення, успішно долати різні життєві проблеми та професійні завдання.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проаналізуємо погляди науковців на проблему формування професійної відповідальності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. За даними теоретичного аналізу науково-педагогічної та психологічної, методичної літератури встановлено, що проблема формування професійної відповідальності у майбутніх фахівців різних галузей суспільної праці не є новою в українській та зарубіжній науково-педагогічній, психологічній та соціологічній літературі. Висвітленню особливостей формування професійної відповідальності в умовах освітнього простору приділялось багато уваги зарубіжними та вітчизняними науковцями з психології, зокрема такими як О. Безрукова (Безрукова, 2015), В. Бобрицька (Бобрицька, 2019), А. Колот (Колот, 2011), М. Левківський (Левківський, 2000), Л. Потапюк (Потапюк, 2020); В. Савельєва (Савельєва, 2013), Ю. Скиба (Скиба, 2016) та інші. Авторкою статті досліджувалися теоретичні й прикладні аспекти формування професійної відповідальності у майбутніх журналістів (Хромченкова, 2018; Хромченкова, 2016; Хромченкова, 2013), що стало підґрунтям для здійснення цієї наукової розвідки. Так, у своїх дослідженнях науковці звертали особливу увагу на використання під час освітнього процесу у закладах вищої освіти різноманітних форм, методів і засобів навчання, які б змогли забезпечити активність майбутніх фахівців у освітньому процесі закладу та надалі у майбутній професійній діяльності, в умовах ділового співробітництва, взаємодопомоги «викладач → майбутній фахівець» на основі засвоєного наукового змісту, власних поглядів на поставленій проблемі; активного пошуку своїх вихідних рішень; сформованості щодо самостійності й оригінальності, критичності та індивідуальності.

Вченими І. Киричок (Киричок, 2017), М. Левківським (Левківським, 2000), Л. Сатановською (Сатановською, 2015), Н. Стаднік (Стаднік, 2015) створено значну кількість науково-дослідницьких праць з формування професійної відповідальності у майбутніх педагогів, які розкривають сутність поняття «відповідальність», особливості її формування у процесі професійної підготовки представників різних професійних груп, запропоновано різні підходи щодо формування професійної відповідальності в освітньому процесі закладів вищої освіти тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень Е. Садовської та А. Ярошенко (Ярошенко, & Скиба, 2015), Л. Сатановської (Сатановська, 2015) та інших науковців визначено, що формування професійної відповідальності є феноменом, що проявляється у групи суб'єктів за професійними інтересами, які готові виконувати різні види роботи, та формувати особисті інтегруючі психологічні функції, використовуючи різні методи, форми, підходи щодо формування професійної відповідальності.

У працях Л. Потапюк аналізуються сучасні наукові погляди на проблему формування професійної відповідальності майбутніх фахівців без вказівки на спеціальності, що вважаємо доцільним застосувати і до майбутніх журналістів. Вона вказує, що «формування відповідальності майбутніх фахівців, яка забезпечує їхній особистісний розвиток та самореалізацію як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, має стати професійною якістю кожного випускника» (Потапюк, 2020, с. 120) та ін.

Напрацювання учених, авторські праці склали теоретичну базу для здійснення цієї наукової розвідки.

Метою статті є – на основі науково-експериментального підходу схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості формування професійної відповідальності майбутніх журналістів на бакалаврському рівні вищої освіти.

Виклад основного матеріал. У тлумачному словнику поняття «критерій» розглядається як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 588). У роботі О. Жихорської поняття «критерій» використовується як «мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості професійної компетентності у суб'єктів освітнього процесу ЗВО» (Жихорська, 2015, с. 34).

Аналізуючи напрацювання науковців і практиків, які досліджували проблему формування професійної відповідальності у процесі їх підготовки у закладах вищої освіти, відзначимо відсутність єдності щодо критеріїв та показників її сформованості. Зокрема, у праці Ю. Сичевського (Сичевський, 2008) визначено такі критерії відповідальності майбутніх фахівців:

- наявність усвідомленої професійно-особистісної мотивації на прийняття покладених обов'язків;
- знання основних обов'язків студента та майбутнього фахівця, усвідомлення їх значущості для професійно-особистісного зростання і саморозвитку;
- здатність і готовність самостійно приймати відповідальні рішення та організувати їх виконання для отримання необхідного результату;
- емоційне ставлення до навчальної та професійної діяльності.

Дослідниця Ю. Новгородська (Новгородська, 2018) аналізує сформованість професійної відповідальності у майбутніх менеджерів і виділяє такі критерії її прояву у фахівців:

- когнітивний (володіння професійно важливими знаннями про сутність та структуру професійної відповідальності, її форми та види; здатність до логічних висновків, генерування та використання нової інформації);
- цілемотиваційний (сукупність мотивів і потреб, які спонукають майбутнього фахівця до формування власної професійної відповідальності; сформованість ціннісних орієнтацій, які визначають ціннісно-мотиваційне ставлення студента до діяльності в сфері управління);
- операційно-діяльнісний (сукупність професійних умінь застосовувати набуті інтегровані знання, уміння, досвід у сфері управління для виконання фахових завдань; готовність майбутніх фахівців до активного використання управлінських технологій у професійній діяльності як засобу пізнання та розвитку професійної відповідальності).

У колективному вивченні особливостей формування професійної відповідальності у майбутніх фахівців, проведеному І. Киричок, Ю. Новгородською, М. Шевчук, в основі аналізу стану сформованості досліджуваної інтегральної якості покладено наступні критерії:

- когнітивний критерій охоплює знання про сутність та предмет відповідальності майбутніх фахівців, норми та правила, які регулюють їх професійну діяльність, зміст професійних завдань та обов'язків;
- мотиваційно-афективний критерій інтегрує в собі установки, ціннісно-орієнтаційні потреби майбутніх фахівців в професійній діяльності, передбачає усвідомлення того, наскільки важливим є виконання для них професійного обов'язку;
- діяльнісно-поведінковий критерій виявляється у здатності прогнозувати наслідки своїх вчинків, контролювати та регулювати свою поведінку, передбачає у фахівця розвиток професійної активності, адекватної самооцінки, самореалізації власних можливостей [6].

У дослідженні М. Піговського (Піговський, 2020) на основі структурних компонентів соціальної відповідальності особистості (мотиваційного, когнітивного, поведінкового) розроблено критерії її сформованості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний) і виявлено показники, що відображають основні ознаки критеріїв й передбачають можливість їхнього вимірювання. Серед виділених

М. Піговським критеріїв соціальної відповідальності майбутніх фахівців соціальної сфери знаходяться:

– мотиваційно-ціннісний (прагнення індивіда до змін, пов'язане з: усвідомленням власного місця у суспільстві; почуттям відповідальності за прийняті рішення та вчинки як майбутнього професіонала; прагненням свідомо регулювати свою професійну діяльність, стати висококваліфікованим фахівцем; опануванням необхідними компетенціями; узгодженням особистих і суспільних інтересів);

– когнітивно-пізнавальний (система знань індивіда про соціальну відповідальність, усвідомлення прав й обов'язків, розуміння норм і правил поведінки у соціумі, засвоєння способів регулювання відносин між суспільством та особою);

– діяльнісно-практичний (забезпечує реалізацію готовності студента здійснювати усвідомлений вибір певної стратегії поведінки) (Піговський, 2020).

А. Колот (Колот, 2022), та В. Савельєва (Савельєва, 2013), досліджуючи особливості формування соціальної відповідальності студентів, виділити наступні критерії її сформованості:

– мотиваційно-ціннісний (з показниками: ціннісні орієнтації, мотивація до професійної діяльності, потреба у реалізації власного потенціалу);

– когнітивно-пізнавальний (з показниками: навчальна активність, здатність до пізнання, професійний досвід);

– діяльнісно-практичний (з показниками: організаторські здібності, активність в навчальній та волонтерській діяльності, самоконтроль).

На основі аналізу теоретичних положень досліджуваної проблеми, визначеної структури професійної відповідальності, особливостей та умов її формування, відзначаємо, що при формуванні професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики важливе значення мають такі критерії та показники сформованості професійної відповідальності (табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти, критерії, показники, методи та засоби діагностики сформованості професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики

Компоненти і критерії	Показники	Методи та засоби діагностики
1	2	3
Мотиваційний (інтерес і прагнення)	1. Сформованість стійких, пізнавальних інтересів, професійних якостей у майбутній професійній діяльності. Мотивація до застосування знань, вмінь та навичок у процесі прийняття відповідальних рішень та розв'язання професійних завдань. 2. Інтерес та ступінь задоволеності особистими результатами у майбутній професії. 3. Прагнення до безперервного саморозвитку.	Спостереження, анкетування, звіти. «Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності» (В. Прядеїн), тест-опитувальник «Професійна мотивація» (А. Крилов), «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів» (Т. Дубовицька).
Когнітивний (гностичний) (знання)	1. характеристика знань майбутніх бакалаврів журналістики у професійній діяльності. 2. Ступінь повноти і диференціація знань майбутніх	Анкетування, спостереження, бесіда, тестування, експертна оцінка, самооцінка, звіт. «Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу

	бакалаврів журналістики про професійну відповідальність. 3. Визначення рівня сформованості професійної відповідальності.	відповідальності» (В. Прядеїн)
Емоційно-вольовий (самоконтроль, емпатійність, здатність до рефлексії)	1. Здатність до самокерування в професійній діяльності. 2. Самоконтроль і корекція поставлених перед собою завдань. 3. Активність, емпатійність, рефлексивність під час виконання професійних завдань.	Анкетування, спостереження, експертна оцінка, самооцінка. Методика «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов).
Діяльнісно-поведінковий (практичні навички, вміння)	1. Самоактуалізація потенційних можливостей, проектування та реалізація відповідальних дій та вчинків у професійному становленні. 2. Практичний рівень оволодіння професійної відповідальності; 3. Ступінь готовності до професійної відповідальності у подальшій професійній діяльності.	Анкетування, спостереження, експертна оцінка, самооцінка, звіт. «Опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності» (В. Прядеїн), методика «Визначення почуття відповідальності» (М. Осташева).

Також завдяки проведеному теоретико-методичному аналізу психолого-педагогічних засад вивчення стану сформованості відповідальності в майбутніх фахівців (за Т. Дубовицькою (Дубовицкая, 2004), А. Криловим і С. Манічевим (Крылова, & Маничева, 2003), В. Прядеїним (Прядеин, 2013) та ін.), нами було підібрано відповідні методи і засоби діагностики. Під час визначення методів педагогічного дослідження опирались на ґрунтовні положення, висвітлені у працях науковців В. Майбороди (Майборода, Ярошенко, & Скиба, 2015), Ю. Скиби (Скиба, 2019; Скиба, 2016) та ін.

Професійна відповідальність майбутніх бакалаврів журналістики включає наступні компоненти і критерії:

– мотиваційний (потреби, ідеали, ціннісні орієнтації; мотив відповідальності – мотив досягнення – мотив творчого саморозвитку). Проявляється у мотивації до застосування знань, вмінь та навичок у процесі прийняття відповідальних рішень та розв’язання професійних завдань, та за іншими показниками;

– когнітивний (гностичний) (знання про відповідальність, педагогічну творчість; усвідомлення моральних, етичних норм діяльності і поведінки). Передбачає наявні повні та диференційовані знання щодо професійної відповідальності, дає змогу визначити наявність того чи іншого рівня її сформованості у майбутніх фахівців журналістики;

– емоційно-вольовий (вміння визначати мету і обирати засоби її досягнення; активність, емпатійність, рефлексивність). Передбачає наявність вмінь самоконтролю і корекції поставлених перед собою завдань, самокерування в професійній діяльності;

– діяльнісно-поведінковий (проектувальні; дослідні, організаційні вміння; здатність приймати рішення відповідно до моральних переконань). Проявляється у практичному оволодінні професійною відповідальністю, у готовності до професійної відповідальності у подальшій професійній діяльності.

Визначення рівнів сформованості професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики здійснювалося відповідно до виділених компонентів за:

– практичними методиками: «Визначення почуття відповідальності» (М. Осташева), «Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності» (В. Прядейн), «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов), «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів» (Т. Дубовицька), тест-опитувальник «Професійна мотивація» (А. Крилов);

– та формами: анкетування, тестові завдання, контрольні роботи, виконання творчих завдань, експертне оцінювання результатів діяльності студентів.

За розробленою методикою проведення педагогічного експерименту кожний показник сформованості оцінювався за трирівневою шкалою. Зокрема, сформованість професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики відображала шкала оцінювання: від 0 до 4 балів – низький рівень сформованості показника, від 5 до 7 балів – середній рівень, від 8 до 10 – високий рівень.

За кожним компонентом передбачається три показники, які відповідно до визначеної шкали можуть бути представлені за допомогою низького, середнього і високого рівнів за такими сумами балів: від 0 до 12 балів – низький рівень; від 13 до 21 балів – середній рівень, від 22 до 30 балів – високий рівень.

Відповідно до виділених компонентів і показників професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики визначено наступні характеристики високого, середнього і низького рівнів їх сформованості (табл. 2). Відповідно до сумарних балів, що вказують на високий, середній і низький рівні сформованості мотиваційного, когнітивного та особистісно-діяльнісного компонентів професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики зроблено висновок про такі кількісні прояви загального рівня сформованості професійної відповідальності: від 0 до 48 балів – низький рівень; від 49 до 84 балів – середній рівень, від 85 до 120 балів – високий рівень.

Таблиця 2

Рівні сформованості професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики

Компоненти	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1	2	3	4
Мотиваційний	Досягнення та реалізація мети. Фахова професійна підготовка. Самовдосконалення. Досягнення високих результатів. Професійне зростання. Задоволеність особистими результатами	Часткове прагнення до професійного зростання. Суперечливе ставлення до професійної діяльності. Часткове усвідомлення про майбутню професійну діяльність	Негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Пасивний стан у отриманні знань, умінь та навичок. Слабка пізнавальна діяльність
Когнітивний (гностичний)	Глибокі стійкі знання. Чітке виконання професійних завдань. Високий рівень професійної відповідальності. Повна обізнаність змісту, методів, способів виконання професійних завдань	Певні професійні знання, які дають можливість визначити спрямованість у професійній діяльності. Часткове виконання професійних обов'язків	Поверхові, не стабільні, професійні знання. Невміння застосувати знання на практиці та виконати професійні обов'язки

Емоційно-вольовий	Вміння визначати мету і обирати засоби її досягнення. Самоконтроль, самоаналіз, корекція поставлених перед собою завдань. Активність, емпатійність, рефлексивність під час виконання професійних завдань.	Посередня здатність до самокерування в професійній діяльності. Епізодичні прояви вміння правильно підбирати засоби досягнення відповідно до поставленої мети. Здатність до корекції завдань, однак посередній самоконтроль за якістю їх виконання. Немає чіткого самоаналізу, спостерігаються труднощі саморефлексії. Періодичні прояви активності, толерантності, емпатійності у ставленні до інших.	Відсутність вмінь самоконтролю і корекції поставлених перед собою завдань, не здатність до самокерування в професійній діяльності. пасивність, низька здатність до самоаналізу, не здатність до толерантного та емпатійного ставлення до інших людей.
Діяльнісно-поведінковий	Володіння професійно важливими якостями. Система у професійних діях. Висока результативність	Володіння професійно значущими якостями та здібностями не в повній мірі. Середня результативність	Недостатня розвиненість професійних вмінь та навичок. Слабка орієнтація у виконанні професійних обов'язків

На основі узагальнення і систематизації характеристик представлених рівнів сформованості окремих компонентів професійної відповідальності виділено такі характерні ознаки високого, середнього і низького рівнів загальної професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики.

Високий рівень розкриває у майбутніх фахівців журналістики позитивну мотивацію; високий рівень професійної спрямованості та знань, високорозвинене дивергентне мислення; високу швидкість та оригінальність генерування нових ідей; гнучкість інтелекту; широту сприйняття; системну пам'ять; розвинене критичне мислення та ґрунтовну рефлексію; досконале володіння інноваційними технологіями; високорозвинену інтуїцію; незалежність мислення; зростання творчого потенціалу; зацікавленість навчальним процесом; відкритість новому досвіду; неординарне виконання творчих завдань. Високий рівень характерний для майбутніх бакалаврів журналістики, які мають міцні знання з проблеми професійної відповідальності, постійно їх поповнюють та удосконалюють; усвідомлюють необхідність втілення професійних якостей у реальну дійсність; позитивно оцінюють відповідальні якості й будують свої стосунки на їх основі; мають сформовану життєву позицію стосовно морально-практичної діяльності та виявляють готовність брати активну участь. Майбутні фахівці журналістики досконало володіють загальнотеоретичними, аналітико-діагностичними, конструктивно-проектувальними, організаторськими та комунікативними вміннями й навичками, мають сформовану систему професійних якостей. Відповідально ставляться до себе, до професійної діяльності, до виконуваних обов'язків та самореалізації в професії.

Середній рівень характеризує позитивна зовнішня мотивація та професійна спрямованість майбутніх бакалаврів журналістики; середній рівень знань за фахом; епізодичний прояв оригінальності продукованих ідей; певне зростання ознак дивергентного мислення; недостатній розвиток швидкості та гнучкості; виявлення вмінь аналізувати, синтезувати та оцінювати фахові поняття; логічне та критичне мислення на рівні певних знань із професійної відповідальності; слабка уява та рефлексія своїх ставлень до професії, самореалізації в ній; стереотипи у розв'язанні педагогічних проблем; пасивне оволодіння інноваційними технологіями; позитивне ставлення до навчального процесу, відкритість новому досвіду; епізодичне виконання творчих завдань; потреба розвитку творчого потенціалу.

Низький рівень проявляється у студентів, які мають негативну мотивацію та невпевненість в обраній професії; низький рівень знань, умінь, комунікативних та організаторських здібностей; розбалансовану систему ціннісних орієнтирів; наявність конвергентного мислення; слабку уяву; невпевненість при необхідності виявлення швидкості, гнучкості та оригінальності продукування ідей; мисленнєву базу на середньому рівні; здатність до здійснення нескладного аналізу, синтезу та оцінки фахових понять; обмежене критичне мислення; слабку інтуїцію; відсутність почуття гумору; несформований творчий потенціал; часткова здатність виконання творчих завдань). Низький рівень сформованості професійної відповідальності характеризується тим, що знання студентів про професійну відповідальність позбавлені системності, вони не відчують потреби в їх поповненні; у них несформовані мотиви навчально-практичної діяльності, проявляється активність репродуктивного характеру. Майбутні фахівці журналістики не приділяють належної уваги моральному вихованню, не мають сформованої системи професійних якостей, не виявляють ініціативи у самовдосконаленні, часто діють інтуїтивно. Пошук шляхів моделювання тієї чи іншої ситуації здебільшого здійснюється методом випробувань і помилок, їм бракує самостійності у прийнятті правильних рішень. Узагальнені аналітико-діагностичні, конструктивно-проектувальні, соціально-перцептивні, організаторські та комунікативні вміння й навички розвинені недостатньо.

Отже, під час ґрунтовного аналізу положень досліджуваної проблеми було виділено мотиваційний, когнітивний (гностичний), емоційно-вольовий та діяльнісно-поведінковий компоненти сформованості професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики з відповідними показниками. Відповідно до визначення сформованості показників за кожним компонентом (по 3 показники) виділяються низький, середній та високий рівні їх прояву, які за сумою балів вказують на низький, середній та високий рівні кожного із досліджуваних компонентів, і в результаті загального підсумовування – свідчать про прояви загального рівня професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики. Таким чином, одержані результати педагогічного експерименту визначають загальний рівень відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики за рівнями сформованості (високий, середній, низький).

Висновки. Розкрито загальну методологію організації дослідження, було проаналізовано освітньо-професійні програми освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю «Журналістика» в університетах; визначено педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики; виділено компоненти, критерії та рівні, що засвідчують дійсний стан сформованості професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики в процесі їх підготовки у закладах вищої освіти.

Для дослідження сформованості професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики виділено мотиваційний, когнітивний (гностичний), емоційно-вольовий та діяльнісно-поведінковий компоненти з відповідними показниками. За кожним компонентом виділяються низький, середній та високий рівні їх прояву, що в результаті загального підсумовування – свідчать про прояви загального рівня професійної відповідальності у майбутніх бакалаврів журналістики. Використання виділених

компонентів в процесі діагностування сформованості професійної відповідальності студентів на констатувальному та наприкінці формувального етапів педагогічного експерименту дало змогу визначити ефективність проведеної формувальної роботи та відобразити динаміку підвищення професійної відповідальності в майбутніх бакалаврів журналістики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці педагогічної доцільності формування професійної відповідальності майбутніх бакалаврів журналістики не вичерпує всіх аспектів висвітленої проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження, спрямовані на вивчення питання щодо розвитку професійної відповідальності журналістів у системі післядипломної освіти; впливу особистісних якостей майбутніх бакалаврів журналістики на формування професійної відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

- Безрукова, О. А. (2015). *Соціальна відповідальність в сучасному українському суспільстві: соціологічна концептуалізація та досвід емпіричного дослідження*. (Автореф. дис. д-ра наук). Київ.
- Бобрицька, В. І. (2019). Сучасні освітні реформи в Україні: досягнення й новітні виклики. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*, 2(14), 16–22.
- Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Дубовицкая, Г. Д. (2004). Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*, 2, 82–86.
- Жихорська, О. (2015). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34(69)), 33–38.
- Іванов, В. Ф., & Штурхецький, С. В. (2012). *Практикум із журналістської етики* (2-ге вид.). Київ: Видавець О. Зень.
- Киричок, І., Новгородська, Ю., & Шевчук, М. (2017). Формування професійної відповідальності у майбутніх учителів початкових класів : Педагогічні аспекти. *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Педагогічні науки*, 1-2(50-51), 38–45.
- Колот, А. М. (2011). Соціальна відповідальність людини як чинник стійкої соціальної динаміки : теоретичні засади. *Україна: аспекти праці*, 3, 3–9.
- Крылова, А. А., & Маничева, А. А. (Ред.). (2003). *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Левківський, М. В. (2000). Відповідальність у контексті нової виховної парадигми. *Вісник Житомирського педагогічного університету*, 6, 15.
- Майборода, В., Ярошенко, О., & Скиба, Ю. (2015). *Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.
- Новгородська, Ю. Г. (2018). Диагностика стану сформованості професійної відповідальності у майбутніх менеджерів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 53–59.
- Піговський, М. (2020). Критерії, показники та рівні сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Social Work and Education*, 7(1), 229–235.
- Потапюк, Л. М. (2020, Червень). Соціально-психологічні особливості формування відповідальності студентської молоді. В *«Залучення патріотично активної молоді до розвитку громадянського суспільства як чинник соціальної безпеки України»:*

- II Міжнар. наук.-практ. конф.: програма та тези (с. 120–122). Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.
- Прядеин, В. П. (2013). *Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты*. Сургут: РИО СурГПУ.
- Савельєва, В. (2013). Формування соціальної відповідальності у студентів-менеджерів у технічному університеті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2, 70.
- Садовська, Е., & Ярошенко, А. (2018). *Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Сатановська, Л. (2015). Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, 1(1), 65–70.
- Сичевський, Ю. О. (2008). *Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників*. (Автореф. дис. канд. наук). Хмельницький.
- Скиба, Ю. А. (2016). Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*, 2(61), 51–59.
- Скиба, Ю. А. (2019). Дослідницька компетентність як складова частина професійного профілю науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. *Проблеми освіти*, 92, 173–178.
- Стаднік, Н. В. (2015). Відповідальність як моральна цінність сучасного студентства. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 19(2), 269–279.
- Хромченкова, Н. М. (2013). Шляхи реалізації формування особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача вищої школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I(7(14)), 214–217.
- Хромченкова, Н. М. (2016). Формування професійної відповідальності у майбутніх журналістів як науково-педагогічна проблема в сучасному освітньому просторі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45(93)), 26–29.
- Хромченкова, Н. М. (2018). Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх журналістів. *Молодий вчений*, 12(64), 119–123.
- Ярошенко, О. Г., & Скиба, Ю. А. (2015). Індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах України. *Імідж сучасного педагога*, 5, 33–35.

REFERENCES

- Bezrukova, O. A. (2015). *Sotsialna vidpovidalnist v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi: sotsiologichna kontseptualizatsiia ta dosvid empirychnoho doslidzhennia [Social responsibility in modern Ukrainian society: sociological conceptualization and experience of empirical research]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Bobrytska, V. I. (2019). Suchasni osvitni reformy v Ukraini: dosiahnennia y novitni vyklyky [Modern educational reforms in Ukraine: achievements and new challenges]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Pedagogika. Psykholohiia [Bulletin of the National Aviation University. Pedagogy. Psychology]*, 2(14), 16–22 [in Ukrainian].
- Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv ; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Dubovickaja, T. D. (2004). Diagnostika urovnja professional'noj napravlenosti studentov [Diagnostics of the level of professional orientation of students]. *Psychological Science and Education* 2, 82–86 [in Russian].

- Ivanov, V. F., & Shturkhetskyi, S. V. (2012). *Praktykum iz zhurnalistskoi etyky [Workshop on journalistic ethics]* (2nd ed.). Kyiv: Vydavets O. Zen [in Ukrainian].
- Khromchenkova, N. M. (2013). Shliakhy realizatsii formuvannia osobystisno-profesiinoi vidpovidalnosti maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Ways of realizing the formation of personal and professional responsibility of the future teacher of a higher school]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I(7(14)), 214–217 [in Ukrainian].
- Khromchenkova, N. M. (2016). Formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti u maibutnikh zhurnalistiv yak naukovo-pedahohichna problema v suchasnomu osvitnomu prostori [The formation of professional responsibility in future journalists as a scientific and pedagogical problem in the modern educational space]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45(93)), 26–29 [in Ukrainian].
- Khromchenkova, N. M. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh zhurnalistiv [Pedagogical conditions for the formation of professional responsibility of future journalists]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 12(64), 119–123 [in Ukrainian].
- Kolot, A. M. (2011). Sotsialna vidpovidalnist liudyny yak chynnyk stiikoi sotsialnoi dynamiky : teoretychni zasady [Human social responsibility as a factor of sustainable social dynamics: theoretical foundations]. *Ukraina: aspekty pratsi [Ukraine: aspects of work]*, 3, 3–9 [in Ukrainian].
- Krylova, A. A., & Manicheva, A. A. (Eds.). (2003). *Praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii [Workshop on General, Experimental and Applied Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Kyrychok, I., Novhorodska, Yu., & Shevchuk, M. (2017). Formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : Pedahohichni aspekty [Formation of professional responsibility in future primary school teachers: Pedagogical aspects]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Pedagogical Sciences*, 1-2(50-51), 38–45 [in Ukrainian].
- Levkivskyi, M. V. (2000). Vidpovidalnist u konteksti novoi vykhovnoi paradyhmy [Responsibility in the context of the new educational paradigm]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 6, 15 [in Ukrainian].
- Maiboroda, V., Yaroshenko, O., & Skyba, Yu. (2015). *Teoretychni zasady naukovo-doslidnytskoi diialnosti sub'ektiv osvitnoho protsesu universytetiv [Theoretical principles of scientific and research activity of subjects of the educational process of universities]*. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Novhorodska, Yu. H. (2018). Diahnostyka stanu sformovanosti profesiinoi vidpovidalnosti u maibutnikh menedzheriv [Diagnosis of the state of formation of professional responsibility in future managers]. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 2, 53–59 [in Ukrainian].
- Pihovskyi, M. (2020). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti sotsialnoi vidpovidalnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Criteria, indicators and levels of formation of social responsibility of future specialists in the social sphere]. *Social Work and Education*, 7(1), 229–235 [in Ukrainian].
- Potapiuk, L. M. (2020, June). Sotsialno-psykhohichni osoblyvosti formuvannia vidpovidalnosti studentskoi molodi. In «Zaluchennia patriotychno aktyvnoi molodi do rozvytku hromadianskoho suspilstva yak chynnyk sotsialnoi bezpeky Ukrainy»: II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [“Involvement of patriotically active youth in the development of civil society as a factor of social security of Ukraine”: II International. science and practice conf.]: program and theses (pp. 120–122). Mykolaiv: Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].
- Priadein, V. P. (2013). *Psikhodiagnostika lichnosti: izbrannyye psikhologicheskie metodiki i testy [Psychodiagnosics of personality: selected psychological methods and tests]*. Surgut: RIO SurGPU [in Ukrainian].

- Sadovska, E., & Yaroshenko, A. (2018). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu* [Formation of professional competence of a social worker in the conditions of a higher educational institution]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Satanovska, L. (2015). Formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh menedzheriv osvity v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of professional responsibility of future managers of education in the conditions of a higher educational institution]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(1), 65–70 [in Ukrainian].
- Savelieva, V. (2013). Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti u studentiv-menedzheriv u tekhnichnomu universyteti [Formation of social responsibility among managerial students at a technical university]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2, 70 [in Ukrainian].
- Skyba, Yu. A. (2016). Klasyfikatsiia metodiv pedahohichnykh doslidzhen [Classification of pedagogical research methods]. *Higher Education of Ukraine*, 2(61), 51–59 [in Ukrainian].
- Skyba, Yu. A. (2019). Doslidnytska kompetentnist yak skladova chastyna profesiinoho profilu naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka zakladu vyshchoi osvity [Research competence as an integral part of the professional profile of a scientific and pedagogical employee of a higher education institution]. *Problemy osvity [Problems of Education]*, 92, 173–178 [in Ukrainian].
- Stadnik, N. V. (2015). Vidpovidalnist yak moralna tsinnist suchasnoho studentstva [Responsibility as a moral value of modern students]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological problems of raising children and school youth]*, 19(2), 269–279 [in Ukrainian].
- Sychevskiy, Yu. O. (2008). *Formuvannia vidpovidalnosti yak profesiino-osobystisnoi yakosti u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv* [Formation of responsibility as a professional and personal quality in future border guards]. (Extended abstract of PhD diss.). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Yaroshenko, O. H., & Skyba, Yu. A. (2015). Indyvidualni naukovo-doslidni zavdannia yak odyn iz zasobiv orhanizatsii navchannia cherez doslidzhennia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Individual research tasks as one of the means of organizing learning through research in higher educational institutions of Ukraine]. *Image of the Modern Pedagogue*, 5, 33–35 [in Ukrainian].
- Zhykhorska, O. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti navchalno-dopomizhnoho personalu vyshchoho navchalnoho zakladu [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of educational and support staff of a higher educational institution]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34(69)), 33–38 [in Ukrainian].

**FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY
OF FUTURE JOURNALISTS AT THE BACHELOR'S LEVEL OF
HIGHER EDUCATION: CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF
FORMATION**

Nataliia Khromchenkova,

Postgraduate student Institute of Higher Education
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

The article reveals the formation of professional responsibility of future bachelors of journalism and the need to verify the successful implementation of organized purposeful preparation for the professional activity of students of higher education institutions by teaching and nurturing a harmonious worldview in the conditions of an innovative space. That is, the

ability to determine the level of formation of professional responsibility in future bachelors of journalism, since only a journalist who meets the requirements of modernity, the life challenges of today, is able to convey to individuals the positive experience of humanity in the optimal way.

In accordance with the methodology of organizing and conducting a pedagogical experiment, the criteria, indicators and levels of formation of professional responsibility among future specialists were identified, and it was also clarified how successfully the formative process of increasing professional responsibility is carried out through the participation of subjects in the educational process of a higher education institution. Data characterizing the level of motivation, theoretical knowledge and practical skills of students in relation to the specified activity are needed to develop ways to increase the effectiveness of the formation of professional responsibility among future bachelors of journalism.

The formation of professional responsibility in future journalists is determined by the need for a conscious attitude of students to their own professional choice and professional activity.

The main task of higher education institutions is «the training of a qualified, competitive, competent, responsible specialist who is fluent in his profession, oriented in related areas of activity, capable of effective work in his profession at the level of world standards, ready for constant professional growth, social and professional mobility» [31, c. 22]. Today, an effective specialist is one who adequately responds to social expectations, is capable of professional self-improvement and creative growth, and of constant renewal of personal resources.

Keywords: *professional responsibility of future bachelors of journalism; criteria, indicators and levels of formation; professional training of students in higher education institutions.*

ВІСТІ З НАУКОВИХ ШКІЛ

ПРО УЧАСТЬ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТУ ТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СТУПЕНЯ В ЕКСПЕРИМЕНТІ МОН УКРАЇНИ З ПРИСУДЖЕННЯ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ (2019–2020). НАУКИ ПРО ОСВІТУ

Матеріали підготувала

Валентина Оніпко,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Міністерством освіти і науки України у 2019–2021 рр. проведено експеримент із захистів дисертаційних робіт на здобуття освітньо-наукового ступеня «доктор філософії». Пропонуємо читачам журналу систематизований матеріал щодо діяльності спеціалізованих учених рад sz галузі «Освітні (педагогічні) науки в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка в рамках експерименту.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.001 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Титової Анастасії В'ячеславівни* на тему: «Формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта» (Наказ МОН України № 1619 від 24.12.2019 р.).

Склад ради

Голова ради:

Хоменко Павло Віталійович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Оніпко Валентина Володимирівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Бойчук Юрій Дмитрович, д. пед. н., професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Кучай Олександр Володимирович, д. пед. н., доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування

Науковий керівник: д. пед. н., професор Гриньова М. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.002 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Воробійової Оксани Миколаївни* на тему: «Підготовка майбутніх учителів біології на засадах компетентнісного підходу» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 1392 від 9.11.2020 р.)

Склад ради

Голова ради:

Гриньова Марина Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Шиян Надія Іванівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Рибалко Ліна Миколаївна, д. пед. н., старший науковий співробітник, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Бирка Маріан Філаретович, д. пед. н., доцент, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Науковий керівник: д. пед. н., професор Хоменко П. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.003 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Іноземцева Артема Вікторовича* на тему: «Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої педагогічної освіти» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 1392 від 9.11.2020 р.).

Склад ради

Голова ради:

Гриньова Марина Вікторівна, д. пед. н., професор, член-кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Мокляк Володимир Миколайович, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Год Наталя Володимирівна, к. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Лаврінченко Олександр Андрійович, д. пед. н., професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Герасименко Лариса Віталіївна, д. пед. н., доцент, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

Науковий керівник: д. пед. н., професор Семеновська Л. А.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.004 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Сайбекова Максима Геннадійовича* на тему: «Освітні ідеї та християнське виховання в творчій спадщині Ісидора Севільського» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 1392 від 9.11.2020 р.)

Склад ради

Голова ради:

Гриньова Марина Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хоменко Павло Віталійович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Ваховський Леонід Цезаревич, д. пед. н., професор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Сущенко Андрій Віталійович, д. пед. н., професор, Класичний приватний університет

Науковий керівник: д. пед. н., професор Цебрій І. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.005 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Хлібкевича Сергія Борисовича* на тему: «Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої педагогічної освіти» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 1392 від 9.11.2020 р.).

Склад ради

Голова ради:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Корносенко Оксана Костянтинівна, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Даниско Оксана Володимирівна, к. пед. н., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Сущенко Андрій Віталійович, д. пед. н., професор, Класичний приватний університет

Жамардій Валерій Олександрович, к. пед. н., Українська медична стоматологічна академія

Науковий керівник: д. пед. н., професор Хоменко П. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.007 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації Опанасенко Вікторії Вікторівни на тему: «Педагогічні ідеї та громадська діяльність *Петра Кузьмовича Загайка* (1928–2013 рр.)» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки «з галузі знань «Освіта/Педагогіка» (Наказ МОН України № 1392 від 9.11.2020 р.).

Склад ради

Голова ради:

Гриньова Марина Вікторівна, д. пед. н., професор, член-кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Мокляк Володимир Миколайович, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Даниско Оксана Володимирівна, к. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Вовк Мирослава Петрівна, д. пед. н., ст. н. с., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Примакова Віталія Володимирівна, д. пед. н., доцент, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Науковий керівник: д. пед. н., професор Семеновська Л. А.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.008 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Барди Світлани Іванівни* на тему «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації синергетичного підходу в процесі педагогічної взаємодії» на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Початкова освіта» (Наказ МОН України № 494 від 13.04.2021 р.)

Склад ради

Голова ради:

Федій Ольга Андріївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Седих Кіра Валеріївна, д. псих. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Матвієнко Олена Валеріївна, д. пед. н., професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Цюняк Оксана Петрівна, д. пед. н., доцент, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Науковий керівник: д. пед. н., професор Сулаєва Н. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.009 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Люльки Ганни Андріївни* на тему: «Педагогічні умови толерантного ставлення школи і сім'ї до дітей молодшого шкільного віку» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 631 від 7.06.2021 р.).

Склад ради

Голова ради:

Момот Олена Олегівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Сулаєва Наталія Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Денисовець Тамара Михайлівна, к. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Лещенко Марія Петрівна, д. пед. н., професор, Інститут Інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, провідний науковий співробітник Інституту Інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Кучай Тетяна Петрівна, д. пед. н., доцент, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ

Науковий керівник: д. пед. н., професор Гриньова М. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.010 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Комішан Юлії Вадимівни* на тему «Мистецько-педагогічна діяльність Григорія Левченка» на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 631 від 7.06.2021 р.).

Склад ради

Голова ради:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Мокляк Володимир Миколайович, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Лещенко Марія Петрівна, д. пед. н., провідний науковий співробітник, Інститут Інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна, д. пед. н., старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Науковий керівник: д. пед. н., професор Сулаєва Н. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.011 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Гасанові Антоніни Сергіївни* на тему «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання засобів педагогічної бібліотерапії у професійній діяльності» на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (Наказ МОН України № 675 від 2.07.2021 р.).

Склад ради:

Голова ради:

Сулаєва Наталія Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Пахомова Наталія Георгіївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Бахмат Наталія Валеріївна, д. пед. н., професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Довга Тетяна Яківна, к. пед. н., професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: д. пед. н., професор Федій О. А.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.012 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Козирод Ольги Геннадіївни* на тему «Методика навчання учнів технічному моделюванню у закладах позашкільної освіти» на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)» (Наказ МОН України № 859 від 27.07.2021р.).

Склад ради:

Голова ради:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Цина Андрій Юрійович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кудря Оксана Володимирівна, к. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Курач Микола Станіславович, д. пед. н., професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Слабко Володимир Миколайович, к. пед. н., професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Науковий керівник: д. пед. н., професор Титаренко В. П.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.013 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Маєвської Ольги Миколаївни* на тему «Методика формування художньо-практичної компетентності учнів 5–7 класів засобами образотворчого мистецтва та дизайну» на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)» (Наказ МОН України № 859 від 27.07.2021 р.).

Склад ради:

Голова ради:

Титаренко Валентина Петрівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Цина Андрій Юрійович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сулаєва Наталія Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Чирчик Сергій Васильович, д. пед. н., доцент, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Слюсаренко Ніна Віталіївна, д. пед. н., професор, Херсонський державний університет

Науковий керівник: д. пед. н., професор Кравченко Л. М.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.014 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Соколова Дмитра Олександровича* на тему «Формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «015 Професійна освіта» (Наказ МОН України № 965 від 3.09.2021р.).

Склад ради

Голова ради:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Сулаєва Наталія Вікторівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Березан Валентина Ігорівна, канд. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Черкасов Володимир Федорович, д. пед. н., професор, Центрально-український державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Кучай Тетяна Петрівна, д. пед. н., доцент, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегове

Науковий керівник: д. пед. н., професор Гриньова М. В.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.015 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Огуй Світлани Володимирівни* на тему «Формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у процесі професійної підготовки» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю «015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (Наказ МОН України № 1214 від 10.11.2021 р.).

Склад ради:

Голова ради:

Цина Андрій Юрійович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Онiпко Валентина Володимирівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Курок Віра Панасівна, д. пед. н., професор, членкиня-кореспондент НАПН України, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Гевко Ігор Васильович, д. пед. н., професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: канд. пед. н., доцент Борисова Т. М.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.016 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Лободи Дмитра Олександровича* на тему: «Виховання «ідеального правителя» у філософсько-педагогічній спадщині мислителів європейського Відродження XIV–XVI століть» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Наказ МОН України № 1384 від 16.12.2021 р.).

Склад ради

Голова:

Мокляк Володимир Миколайович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Фазан Василь Васильович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Петренко Леся Миколаївна, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Лавріненко Олександр Андрійович, д. пед. н., професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Примакова Віталія Володимирівна, д. пед. н., професор, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Науковий керівник: д. пед. н. професор Семеновська Л. А.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.017 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації *Рябокiнь Алiни Олександрiвни* на тему: «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя» на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Наказ МОН України № 1384 від 16.12.2021 р.).

Склад ради

Голова ради:

Кравченко Любов Миколаївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Ільченко Олена Юріївна, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Лаврінєнко Олександр Андрійович, д. пед. н., професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ваховський Леонід Цезаревич, д. пед. н., професор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: д. пед. н. професор Мокляк В. М.

Спеціалізована вчена рада ДФ 44.053.017 з правом прийняття до розгляду та проведення разового захисту дисертації Рутковської Олени Миколаївни на тему: «Методика організації позаурочної роботи учнів з трудового навчання» на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)» (Наказ МОН України № 1446 від 28.12.2021 р.).

Склад ради

Голова ради:

Титарєнко Валентина Петрівна, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти:

Близнюк Микола Миколайович, д. пед. н., професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кудря Оксана Володимирівна, канд. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Опоненти:

Андрощук Ігор Петрович, д. пед. н., професор, Хмельницький національний університет

Чистякова Людмила Олександрівна, д. пед. н., доцент, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: д. пед. н., професор Цина А. Ю.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

До публікації приймаються статті проблемного, узагальнювального, методичного характеру, оригінальні наукові, практичні дослідження, а також короткі повідомлення, огляди і рецензії за результатами досліджень у різних галузях наук про освіту, які раніше ніде не друкувались. Статті приймаються українською, російською, англійською мовами та мовами Євросоюзу.

Обсяг тексту статті має бути від 10 до 15 сторінок формату А4, включаючи ілюстрації, таблиці, графіки та список літератури. Стаття, що надсилається на адресу видання ukr.prof.edu@gmail.com повинна мати розширення *.doc*, та містити назву і прізвище першого автора, наприклад, *Стаття_Ткаченко.doc*.

Шрифт тексту 14 кегль Times New Roman, міжрядковий інтервал 1,5, поля тексту 20 мм з усіх боків, абзац 1,25 см.

Увага! Не дозволяємо підкреслювань у заголовках, підписах і надписах, автоматичних перенесень, літератури у вигляді кінцевих виносок, абзаців пробілами, використання кольорових малюнків!

Розглянемо детально оформлення тексту статті:

– *перший рядок тексту* (верхній лівий кут сторінки без абзацу, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14) – **УДК (обов'язково)**;

– *другий рядок тексту* (верхній лівий кут сторінки без абзацу, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14) – особистий номер в ORCID (**обов'язково**). Відступити один рядок;

– *третій рядок тексту* (по центру сторінки, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний, всі прописні) – **НАЗВА ТЕКСТУ**. Відступити один рядок;

– *четвертий рядок сторінки тексту* (по правому краю сторінки, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний, курсив) – **імена та прізвища авторів** (повністю), під ними науковий ступінь, вчене звання, місце навчання/роботи. Відступити один рядок;

– *перед основним текстом* – **анотація** (ідентична тій, що англійською мовою) українською мовою, а також **ключові слова** через кому без лапок (вирівнювання по ширині сторінки з абзацом, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, курсив). Відступити один рядок;

– *основний текст статті* – вирівнювання по ширині з абзацом, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, повинен містити такі компоненти: постановка проблеми, аналіз джерел і публікацій, мета статті, виклад основного матеріалу, висновки. Відступити один рядок;

– *список літератури* – «ЛІТЕРАТУРА» – вирівнювання по центру, нижче сам список літератури – вирівнювання по ширині, виступ першого рядка на 1,25 в межах поля друку, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14;

– «REFERENCES» – повторюється нижче «ЛІТЕРАТУРА» англійською мовою (якщо джерело було видано англійською мовою) або в транслітерації (якщо джерело було видано тільки українською чи російською мовою).

Важливо! Рекомендуємо здійснювати транслітерацію україномовного тексту за цим посиланням: <http://translit.kh.ua/?tkpn>, а **російськомовного тексту** – http://shub123.ucoz.ru/Sistema_transliterazii.html

– після «REFERENCES» відступити на один рядок і нижче подати назву статті, імена й прізвища, наукові ступені, вчені звання, місця навчання/роботи усіх авторів публікації, повторити анотацію та ключові слова англійською мовою.

Звертаємо вашу увагу! Обсяг анотації українською та англійською мовами становить 400–600 слів, вони мають бути розширеними.

Звертаємо вашу увагу на те, що всі статистичні дані мають бути підкріплені посиланнями на джерела, всі цитати мають закінчуватися посиланнями на джерела, назви праць у списку літератури розташовуються в алфавітному порядку.

ОФОРМЛЕННЯ МАЛЮНКІВ, ТАБЛИЦЬ, ФОРМУЛ:

– обтікання Малюнка має бути «В тексті»: (в меню MSWord: Формат малюнка / Положення / Обтікання / У тексті);

– блок-схеми мають бути єдиним малюнком або об'єкти схеми – об'єднані: (у меню MSWord: виділити Малювання / Групувати);

– Рис. 1. «назва» – під малюнком, по центру, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, курсив;

– посилання по тексту – (рис. 1);

– «Таблиця» – по правому краю, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний;

– назва таблиці – по центру, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний;

– посилання по тексту – (табл. 1);

– формули можуть бути оформлені у MS Equation 3.0 – по центру, праворуч номер формули (1);

– посилання по тексту – (1);

– розмір шрифту на малюнках, графіках, діаграмах, таблицях – Times New Roman 12;

– кількість табличного матеріалу повинна бути доречною;

– рисунки, виконані у MS Word, потрібно згрупувати; вони повинні бути єдиним графічним об'єктом.

СТАТТІ З КОЛЬОРОВИМИ РИСУНКАМИ, ДІАГРАМАМИ, СХЕМАМИ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ!

За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій.

Редакція сподівається на розуміння того, що одна й та сама стаття не може бути надіслана до кількох видань.

Просимо подавати такі відомості про себе: повні прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь та вчене звання, місце роботи і посада, галузь наукових інтересів, адреса, e-mail та контактний телефон.

Думка редакції може не збігатися з позицією авторів.

**UKRAINIAN
PROFESSIONAL
EDUCATION**

**УКРАЇНСЬКА
ПРОФЕСІЙНА
ОСВІТА**

Науковий фаховий журнал

№ 9-10 2021

Редактор *Л. М. Кравченко*

Відповідальний редактор *В. В. Онішко*

Літературний редактор *Н. І. Зінченко*

Редактор англomовних текстів *О. М. Палеха*

Художньо-технічне редагування та комп'ютерна верстка *Ю. А. Васюк*

Підписано до друку 21.04. 2022 р. Формат 60x84/8.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 28,9. Обл.-вид. арк. **20,75**.
Наклад 100 прим. Зам. № 1456

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.