

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

№ 2 (139) 2022

**ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2>

**Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. 73 с.**

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського внесено до **категорії «Б»** Переліку наукових фахових видань України
з педагогічних наук зі спеціальностей 011, 012, 013, 014, 015, 016, 231
(наказ МОН України від 17.03.2020 р. № 409)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Богуш А. М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора:

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний редактор:

Буднік А. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Богданова І. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Васильєва Т., доктор, професор (Латвія)

Казанцева Л. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Карпова Е. Е., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Кісієль М., доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

Ковтун О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Копусь О. А., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Линенко А. Ф., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лобанова-Шуніна Т., доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

Луцан Н. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Окуневичюте Н. Л., доктор соціальних наук, професор (Литва)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Реброва О. Є., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Семенов О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Садовська Е. Я., доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких **базах даних:**

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» 30.06.2022 р. (Протокол № 11)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2022

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K. D. USHYNKY
JOURNAL**

№ 2 (139) 2022

**ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2>

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.
Issue 2 (139). Odesa, 2022. 73 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from March 17, 2020 № 409.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief:

Bogush A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Deputy Editor in Chief:

Koycheva T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Responsible editor:

Budnik A., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Bogdanova I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Karpova E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kazantseva L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kisiel M., Doctor of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

Kopus O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kovtun O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kurliand Z., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lobanova-Shunina T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Latvia)

Lutsan N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lynenko A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Okunevičiūtė Neverauskienė L., Doctor of Social Sciences, Professor (Lithuania)

Popova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Rebrova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Sadowska E. J., Doctor of technical sciences specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

Semenog O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Vasiljeva T., Doctor oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky» (pr. № 11 from June 30, 2022)

THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», 2022

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Шахгусейнбекова Нігя Соціально-психологічна адаптація та спілкування дітей молодшого шкільного віку за системою «здорова освіта – здорова нація» | 7 |
| Богуш А. М. Вихователь – методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця | 13 |
| Гончар І. Г. Волонтерська діяльність як засіб соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій | 22 |
| Копусь О. А., Бабій О. Ю. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі | 30 |
| Бондар Т. І., Гнезділова К. М. Дослідження характеру ставлення педагогів до інклюзивної освіти | 36 |
| Березовська Л. І. Формування управлінської компетентності майбутніх директорів закладів дошкільної освіти | 45 |
| Бондар Т. І., Атрощенко Т. О. Виконавсько-педагогічні засади діяльності в професійних фортепіанних школах | 53 |
| Хе Цзінї, Реброва О. Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва | 59 |
| Цзюй Жань Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями | 68 |

CONTENT

| | |
|--|----|
| Shahhuseynbekova Nigar Socio-psychological adaptation and communication of children of Primary school age according to the system “Healthy Education – Healthy Nation” | 7 |
| Bogush Al. Educator – Methodologist of Preschool Education Institution: competence-professional paradigm of a modern specialist | 13 |
| Gonchar In. Socio-psychological rehabilitation of combat activities participants by means of involving them in volunteering | 22 |
| Kopus Ol., Babii Ok. Transversal competences of a modern teacher in the context of the training for the work in the new Ukrainian school | 30 |
| Bondar T., Hnezdilova K. Transversal competences of a modern teacher in the context of the training for the work in the new Ukrainian school | 36 |
| Berezovska L. Formation of management competence of future directors of preschool education institutions | 45 |
| Bondar T., Atroshchenko T. Performing-based and pedagogical principles of the activity in professional piano schools | 53 |
| He Jingyi, Rebrova Ol. Theoretical model of artistic and project-based experience of future teachers of Musical Arts | 59 |
| Ju Ran Task-based approach in the training of future teachers-musicians to creative work with learners | 68 |

Socio-psychological adaptation and communication of children of Primary school age according to the system “Healthy Education – Healthy Nation”

Shahhuseynbekova Nigar¹

Azerbaijan University

E-mail: nigar.shah@mail.ru

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0712-452X>

The state strategy of the Republic of Azerbaijan in the field of education provides for the implementation of measures to protect and strengthen children's physical and mental health, their socialization and the harmonious development of the individual. Despite this, the state of health of modern schoolchildren is of extreme concern, since there is a steady unfavourable trend associated with the intensification of school workload, limitation of physical activity, the introduction of digital technologies in the educational process, and insufficient pedagogical competence of teachers and parents. Taking into account the above problems, in 2014 the Ministry of Education of Azerbaijan launched the Healthy Education – Healthy Nation project, within which health-saving technologies are being introduced. The main goals of the project are to create conditions for physical development and prevention of school diseases; productive socio-psychological environment, integrative form of education, conditions for successful socialization of schoolchildren. During the school year, specialists conduct constant monitoring and diagnostics of students, organize social events that contribute to the formation of a healthy lifestyle and social skills, as well as the work to improve the pedagogical culture of parents. The aim of the project is to develop healthy educational technologies that serve to protect the physical and mental health of children and adolescents; to apply healthy educational technologies (classroom design and equipment, ensuring children's physical activity, medical and psychological control over their development, use of integrative and problem-based learning methodology), to assess advantages and gaps and to improve them; to contribute to the creation of a learning environment that will ensure the formation of national moral values in children and adolescents.

The purpose of our study is a comparative assessment of the health and socio-psychological state of students in the "Healthy Education" classes with students of traditional classes, as well as an assessment of their school motivation.

Keywords: school, education, health-saving technologies, social adaptation, emotional state, socio-psychological monitoring.

Introduction. Education is closely related to the processes taking place in modern society. Changes in economy, the scientific and technical environment seriously affect all spheres of society. Together with society, new needs, values and interests are formed in education. In the context of globalization, it is important to preserve the structure of the individual, further strengthen national values, traditions and necessary stereotypes as a key factor in education. A human being today is under the weight of a huge intellectual burden required by technical modernization, and at the same time capable of doing harm to human health.

Formulation of the problem. According to the results, the conditions created in the "Healthy Education" (HE) classes have a positive effect on the physical development, mental and social health of students. The students of the "Healthy Education" (HE) classes, in comparison with the students of the traditional classes, show a decrease in the number of children with physical development, posture and vision disorders. There is also a high level of working capacity, a stable psycho-emotional state of students in the HE classes, they have better developed communication skills, creative thinking, imagination and other mental processes, children adapt more easily to the educational process and society as a whole, and also have higher school motivation. The dynamic mode of the lesson and the conditions created in the "Healthy Education" classes expand the potential of the processes of growth and development of the child's body, which makes it possible to evaluate innovative teaching technologies as potentially useful for the physical and mental health of students, as well as contributing to their successful socialization.

Materials and methods. The results of socio-psychological monitoring of primary school children were used in the work as part of a project based on international methods.

Main part. The health of the child, his/her social and psychological adaptation, normal growth and development are largely determined by the environment in which s/he lives. For a child, this environment is

¹ PhD student of the Institute of Philosophy of ANAS; Lecturer, Department of “Organization of Social Work” of the Azerbaijan University

the education system, because more than 70% of the time is associated with staying in educational institutions. At the same time, during this period, the most intensive growth and development takes place, the formation of health for the rest of life. The problems of preserving students' health have become especially relevant at the present stage, since only a small percentage of high school graduates are absolutely healthy, both physically and psychologically. (Balaeva, 2017, p. 2) In the current situation, the active use of pedagogical technologies aimed at protecting the health of schoolchildren has become natural.

The problems of maintaining physical health, psycho-emotional state, socialization and the acquisition of academic knowledge and skills, that is, the development of a harmonious personality, require serious renewal and modern reforms in the education system of Azerbaijan. Guided by Article 32.3 of the 10th article of the Law on Education of the Republic of Azerbaijan and the 9th article of the Law on the Rights of the Child, as well as taking into account the tasks set by the National Strategy for the Development of Education of the Republic of Azerbaijan, the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, starting from the 2014-2015 academic year, the Healthy Education-Healthy Nation project has been launched. Within the framework of the project, health-saving educational technologies are being introduced, the purpose of which is the formation of a physically, mentally and morally healthy creative person from a medical-hygienic, socio-psychological and pedagogical point of view (Balaeva, 2019, p.4).

Building the educational process taking into account the psycho-physiological needs of the child, the formation of a healthy lifestyle, a value attitude towards oneself, one's health, successful socialization, the identification and development of the creative potential of students – all this is the basis of the Healthy Education – Healthy Nation program. The goal of the program is the formation of competitive human capital, which meets the requirements of the order of the President of Azerbaijan Ilham Aliyev “Azerbaijan-2030: National priorities for socio-economic development”. According to this strategy document, one of the five priorities is “competitive human capital and modern innovation space” and the successful implementation of this priority involves the achievement of the three goals as follows:

- education in accordance with the requirements of the XXI century;
- creative and innovative society;
- healthy lifestyle of citizens. (Balaeva, 2021)

Within the framework of the project, classes “Healthy Education” were created. In the 2021-2022 academic year, there are already 211 such classes. In the “Healthy Education” classes, each student is provided with an individual area of 2-2.5 m² for physical activity, and the student is also provided with a sitting and standing desk adjustable for height. Every 15 minutes of the lesson, students change places and at the same time conditions are created for their learning on the move. During the lesson for warm-ups and exercises for musculoskeletal and visual coordination, as well as for the development of attention and speed of reaction, universal symbol schemes (SUS) located on the ceiling are used alongside special eye simulators (ZEUS) developed by professor, doctor of medical sciences V. F. Bazarny. The results of such exercises are the development of a sense of general and visual coordination and their synchronization, rapid switching of attention, the development of a visual-motor reaction, in particular, the speed of orientation in space, including reactions to extreme situations. In order to expand the visual horizons, develop creative imagination and holistic (sensual-figurative) perception and knowledge of the world, as well as to soften the emotional sphere, the classrooms provide the “panorama effect” technique with images of natural landscapes. The process of lessons includes exercises aimed at the development of fantasy, attention, memory; conversations are held on ethical, psychological and aesthetic topics. In addition, the development of creative activity is stimulated through various extracurricular activities: drawing, dancing, competitions, exhibitions and various kinds of games. Thanks to the agreement drawn up between the teacher and the student, the teacher undertakes in his/her work to always remember that the student is a unique, free, unrepeatable personality, with his/her own development plan and with his/her own methods and terms for mastering the world around him/her, and the student learns to develop responsibility for obligations under which s/he signed in this treaty. Thanks to the successfully launched project “Healthy Education – a Healthy Nation”, in addition to developing creative abilities and increasing the level of development of cognitive processes, children studying in these classes also develop curiosity, independence, activity, and initiative; the abilities to observe and analyse phenomena, make comparisons, generalize facts, draw conclusions, and critically evaluate one's activities are formed.

Teaching children according to the project system shows a decrease in the incidence of children, an improvement in the psychological climate in educational institutions, promotes the socialization of children, as well as the active involvement of schoolchildren's parents in health promotion, etc.

In order to ensure emotional activity, psychological stability and socialization of students, these activities are carried out within the framework of the Healthy Education – Healthy Nation project:

- creation of a favourable socio-psychological climate based on the “panoramic effect” created in the classroom;
- development of the psychological characteristics of each student;
- ensuring an individual approach to students;
- creating a favourable environment for communication between students in the learning process and outside of learning;
- providing psychological assistance to teachers and students;
- support workload management to protect students from psychological pressure.

In order to assess the effectiveness of health-saving technologies introduced in the Healthy Education (HE) classes, a number of studies were conducted to assess the students’ physical health, as well as their socio-psychological state. Along with the pupils of the HE classes, students of the traditional classes were involved in the study as a control group.

The study was carried out in three stages. The choice of tests at the first stage of the study, the conduct of tests at the second stage and a comparative analysis of the results obtained at the third stage. In a socio-psychological study, to investigate the impact of healthy learning technologies on the children’s mental processes and emotional state, schoolchildren studied the level of perception and their emotional state, as well as school motivation. The following research methods were used to solve the problems:

- “Encryption” by D. Wexler to assess switching, stability, distribution and volume of attention;
- The A. Etkind Test to determine the emotional relationship of children;
- The Questionnaire “Assessment of the level of school motivation” elaborated by N. Luskanova”.

The study was conducted in elementary grades of nine general educational institutions of Baku city (No. 23, 26, 83, 114, 214, 240, Ankara School, Republican Gymnasium of Arts, Republican Special Boarding School for Children with Disabilities No. 6 named after E. Mirzoev). The study was conducted in October 2018 and May 2019. The study involved 300 students in the classes of HE and 300 students in traditional classes (TC).

1. Comparative analysis of the switching of attention (“Encryption” by D. Wexler) of students in the HE and traditional classes (TC)

| Levels | Switching attention HE October-2018 | Switching attention TC October-2018 | Switching attention HE May-2019 | Switching attention TC May-2019 | Switching attention of HE and TC difference October-2018 | Switching attention of HE and TK difference May -2019 |
|--------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|---|
| Low | 72,7 | 66,5 | 30,1 | 40,9 | 6,2 | -10,8 |
| Medium | 19,0 | 22,7 | 31,8 | 28,4 | -3,7 | 3,4 |
| High | 8,3 | 10,8 | 38,04 | 30,8 | -2,5 | 7,2 |

Attention switching is explored at three levels. According to the data received in May 2019,

30.1% of the testes (30) demonstrated the “low” level and 40.9% – those who studied in the traditional classes (TC), while 31.8% of the HE students showed the “medium” level, in traditional classes (TC) it was demonstrated by 28.4% of students.

The indicators of the “high” level in the classes of the HE amounted to 38.04%, while in the traditional classes (TC) 30.8% of students were noted.

The data indicate that the shifting of attention among students in the HE classes was formed under the influence of the productive environment created within the framework of the project. Thus, it should be noted that the “Scheme of Universal Symbols” and “Visual-Vestibular Training System”, used in the classroom, have a positive effect on the development of attention, which is the main one in the students’ cognitive process.

1. The comparative analysis of the emotional state of students in the HE and traditional classes (TC) (D. Etkind's test)

| Levels | Emotional state HE October - 2018 | Emotional state of TC October - 2018 | Emotional state HE May - 2019 | Emotional state of TC - May 2019 | Emotional state of HE and TC October - 2018 | Emotional state of HE and TC May - 2019 |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---|---|
| Low adaptation | 9,9 | 9,4 | 8,1 | 8,7 | 0,5 | -0,5 |
| Medium adaptation | 63,7 | 62,1 | 59,1 | 63,9 | 1,6 | -4,8 |
| High adaptation | 26,3 | 28,5 | 32,8 | 27,4 | -2,2 | 5,3 |

The parameter of school adaptation was adopted as the main criterion in the study of the emotional state of the students in the HE and traditional classes (TC). This criterion was evaluated at three levels. According to the results obtained in May 2019, that is, at the end of the academic year:

Low adaptation in the HE classes was 8.1%, and in the traditional classes (TC) – 8.7%.

The medium adaptation in the HE classes was 59.1%, and in the traditional classes (TC) – 63.9%.

If in the classes of HE high adaptation was 32.8%, in the traditional classes (TC) it was 27.4%.

1. The results of the questionnaire elaborated by N. Luskanova “Assessment of the level of school motivation”

| School motivation | October-2018 HE % | October-2018 TC % | May-2019 HE % | May-2019 TC % | October 2018 difference between HE and TC % | May 2019 difference between HE and TC % |
|-------------------|-------------------|-------------------|---------------|---------------|---|---|
| Low | 86.3 | 71.4 | 90.6 | 80.5 | 14.9 | 10.1 |
| Medium | 12.6 | 28.6 | 7.3 | 16.3 | -16 | -9 |
| High | 1.1 | 0 | 2.1 | 3.3 | 1.1 | -1.2 |

Based on the results of the two monitoring conducted at the beginning and end of the academic year (October and May 2018-2019), a comparative analysis of the obtained indicators was carried out. According to its results, the difference in assessing the level of high school motivation of students in the classes of the HE and traditional classes in May 2018 is 10.1%

The results show that the health-saving technologies used in the HE classes allow students to “softly” adapt to school conditions and reduce their negative emotional state. The analysis of the obtained results indicates that when creating a hygienically healthy learning environment, ensuring the physical activity of students and psychological stability in the learning process, as well as carrying out methodological work to increase their interest in learning, students will feel more physically prepared and psychologically stable, and this, in turn, will positively affect schoolchildren’s academic achievements.

Approbation of research results. The main provisions of the article are reflected in the author's theses submitted to scientific conferences in Azerbaijan and abroad, as well as in scientific articles published in various journals in Azerbaijan and abroad.

Conclusion. Thus, on the basis of the studies conducted in the pilot schools, we can conclude that a healthy productive environment is created in the classrooms of “Healthy Education” – equipping with ergonomic furniture corresponding to the physiology of children; optimizing the number of students in the classroom, physical activity, lighting in accordance with hygienic standards, the learning process; taking into account the socio-psychological climate and the physical, mental and social state of each child, will have a positive impact on the physical and psychological development of students, creating favourable conditions for their socialization, increasing educational achievements and developing creative abilities.

The dynamic mode of the lesson and a variety of extracurricular activities introduced in the project contribute to the development of students’ mental processes, their creative potential; it enables increasing educational motivation and successful socialization of children, which is the key to the formation of competitive human capital in modern society.

References

Azerbaijan Respublikasinin Prezidentinin Saranjami “Azerbaijan 2030: sosial-iqtisadi inkishafa dair Milli Prioritetler” [Order of the President of the Republic of Azerbaijan “Azerbaijan 2030: National Priorities for Socio-Economic Development”]. *president.az*. Retrieved from <https://president.az/az/articles/view/50474> [in Azerbaijani].

Azerbaijan Respublikasinin Prezidentinin Saranjami “Azerbaijan Respublikasında təhsilin inkishafı üzrə Dövlət Strategiyası” [Order of the President of the Republic of Azerbaijan “State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan”]. *president.az*. Retrieved from <https://president.az/az/articles/view/9779> [in Azerbaijani].

Balaeva, Sh.M., & Suleiman-zade N.G. (2017). Vliyanie novix form obucheniya na fizicheskoye razvitiye mladshix shkolnikov [The impact of new forms of education on the physical development of younger students]. *Voprosy shkolnoy i universitetskoj medicini i zdorovya – Issues of school and university medicine and health*, 4, 51-54 [in Russian].

Balaeva, Sh.M. et al. (2019). Vliyanie novix form obucheniya na funktsionalnoye sostoyaniye nervnoy sistemi uchashixsya mladshix klassov [Influence of new forms of education on the functional state of the nervous system of primary school students]. *Voprosy shkolnoy i universitetskoj medicini i zdorovya – Issues of school and university medicine and health*, 2, 48-50 [in Russian].

Balaeva, Sh.M. et al. (2019). Vliyanie obrazovatelnix texnologiy proyekta “Zdorovoye obrazovaniye – zdorovaya natsiya” na zdorovye shkolnikov Baku [The impact of educational technologies of the project “Healthy education – healthy nation” on the health of schoolchildren Baku]. *Meditinskiye novosti (R. Belarus) – Medical News. (R. Belarus)*, 9, 68-70 [in Russian].

Balaeva, Sh.M. (2021). Dinamika adaptatsionnogo potentsiala i fizicheskoy rabotosposobnosti mladshix shkolnikov pri raznix rejimax fizicheskoy aktivnosti [Dynamics of the adaptive potential and physical performance of younger schoolchildren under different modes of physical activity]. *Voprosy shkolnoy i universitetskoj medicini i zdorovya – Issues of school and university medicine and health*, 3, 18-27 [in Russian].

Bazarny, V.F. (2019). *Ditya chelovecheskoye [Human Child]*. Moscow: Conceptual [in Russian].

Elkonin, D.B. (2004). *Detskaya psixologiya [Child psychology]*. Moscow: Academy [in Russian].

Nikitina, V.A. (2002). *Sotsialnaya pedagogika [Social Pedagogy]*. Moscow: Gunanite. “VLADOS” [in Russian].

Mudrik, A.V. (2005). *Sotsialnaya Pedagogika [Social Pedagogy]*. Moscow: Academy [in Russian].

Shcheglova, S.N. (1999). *Detstvo: metodi issledovaniya [Childhood: research methods]*. Moscow: Sotsium [in Russian].

Shcheglova, S.N. (2000). *Kak izuchat detstvo. Sotsiologicheskiye metodi issledovaniya sovremennix detey i sovremennogo detstva. [How to study childhood. Sociological methods of research of modern children and modern childhood]*. Moscow: “Unpress” [in Russian].

Smirnov, N.K. (2002). *Zdorovyeberegayushiy obrazovatelniye texnologii v sovremennoy shkole [Health-saving educational technologies in the modern school]*. Moscow: APK i PRO [in Russian].

Соціально-психологічна адаптація та спілкування дітей молодшого шкільного віку за системою «здорова освіта – здорова нація»

Шахгусейнбекова Ніяр²

Азербайджанський університет

Державна стратегія Азербайджанської Республіки в галузі освіти передбачає здійснення заходів щодо охорони і зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей, їх соціалізації та гармонійного розвитку особистості. Незважаючи на це, стан здоров'я сучасних школярів викликає вкрай занепокоєння, оскільки спостерігається стійка несприятлива тенденція, пов'язана із інтенсифікацією шкільного навантаження, обмеженням рухової активності, впровадженням цифрових технологій в освітній процес, недостатньою педагогічною компетентністю учнів, вчителів та батьків. Враховуючи вищезазначені проблеми, у 2014 році Міністерство освіти Азербайджану започаткувало проект «Здорова освіта – здорова нація», в рамках якого впроваджуються здоров'язберігаючі технології. Основними цілями проекту є створення умов для фізичного розвитку та профілактики шкільних захворювань; продуктивне соціально-психологічне середовище, інтегративна форма навчання, умови успішної соціалізації школярів. Протягом

² докторант Інституту філософії НАНА, викладач кафедри «Організація соціальної роботи» Азербайджанського університету

навчального року спеціалісти проводять постійний моніторинг та діагностику учнів, організують соціальні заходи, що сприяють формуванню здорового способу життя та соціальних навичок, а також працюють над підвищенням педагогічної культури батьків. Метою проекту є розробка здорових освітніх технологій, які служать охороні фізичного та психічного здоров'я дітей та підлітків; застосовувати здорові освітні технології (оформлення та обладнання класів, забезпечення рухової активності дітей, медико-психологічний контроль за їх розвитком, використання інтегративної та проблемної методики навчання), оцінювати переваги та недоліки та вдосконалюватись; сприяти створенню навчального середовища, що забезпечить формування національних моральних цінностей у дітей та підлітків.

Метою нашого дослідження є порівняльна оцінка стану здоров'я та соціально-психологічного стану учнів класів «Здорове виховання» з учнями традиційних класів, а також оцінка їхньої шкільної мотивації.

Ключові слова: школа, освіта, здоров'язберігаючі технології, соціальна адаптація, емоційний стан, соціально-психологічний моніторинг.

Література

Балаева Ш. М., Сулейман-заде Н. Г. Влияние новых форм обучения на физическое развитие младших школьников. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2017. №4. С.51-54.

Балаева Ш. М. и др. Влияние новых форм обучения на функциональное состояние нервной системы учащихся младших классов. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2019. №2. С. 48-50.

Балаева Ш. М. и др. Влияние образовательных технологий проекта «Здоровое образование – здоровая нация» на здоровье школьников Баку. *Медицинские новости. (Р.Беларусь)*. 2019. №9. С. 68-70.

Балаева Ш. М. Динамика адаптационного потенциала и физической работоспособности младших школьников при разных режимах физической активности. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2021. №3. С. 18-27.

Базарный В. Ф. Дитя человеческое. М.: Концептуал, 2019. 400 с.

Никитина В. А. Социальная педагогика. М.: Гунанит. "ВЛАДОС", 2002. 272 с.

Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2005. 200 с.

Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 121 с.

Щеглова С. Н. Детство: методы исследования. М.: Социум, 1999. 173 с.

Щеглова С. Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000. 58 с.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

Accepted: May 5, 2022



Вихователь – методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця

Богущ Алла Михайлівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: allabogush777@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

Researcher ID: P-6834-2019

У статті позиціоновано необхідність фахової підготовки майбутніх вихователів-методистів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО). Визначено поняття «вихователь ЗДО», «вихователь-методист ЗДО», виокремлено відмінне в посадових характеристиках означених професій. Розкрито феномен «методична робота у ЗДО» та «вихователь-методист ЗДО». Схарактеризовано змістові напрями методичної роботи вихователя-методиста ЗДО, трудові функції професійно-методичної діяльності вихователя-методиста.

Закцентовано на компетентнісно-професійній парадигмі вихователя-методиста: визначено поняття «методична компетентність вихователя ЗДО», «професійно-методична компетентність вихователя-методиста ЗДО», «методична культура вихователя-методиста ЗДО».

Розроблено освітню робочу програму та силабус до нової обов'язкової навчальної дисципліни «Методична робота в закладах дошкільної освіти»; здійснено експериментальну роботу щодо сформованості у здобувачів магістратури професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів-методистів ЗДО.

Ключові слова: вихователь-методист, заклад дошкільної освіти, методична робота, професійно-методична компетентність, методична культура, здобувачі вищої освіти, магістратура.

Вступ. У статті позиціоновано необхідність фахової підготовки майбутніх вихователів-методистів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО). Визначено поняття «вихователь ЗДО», «вихователь-методист ЗДО», виокремлено відмінне в посадових характеристиках означених професій. Розкрито феномен «методична робота у ЗДО» та «вихователь-методист ЗДО». Схарактеризовано змістові напрями методичної роботи вихователя-методиста ЗДО, трудові функції професійно-методичної діяльності вихователя-методиста.

Закцентовано на компетентнісно-професійній парадигмі вихователя-методиста: визначено поняття «методична компетентність вихователя ЗДО», «професійно-методична компетентність вихователя-методиста ЗДО», «методична культура вихователя-методиста ЗДО».

Розроблено освітню робочу програму та силабус до нової обов'язкової навчальної дисципліни «Методична робота в закладах дошкільної освіти»; здійснено експериментальну роботу щодо сформованості у здобувачів магістратури професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів-методистів ЗДО.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є підготовка майбутніх вихователів-методистів ЗДО за компетентнісним підходом; характеристика змістових напрямів і специфіки методичної роботи вихователя-методиста сучасного закладу дошкільної освіти.

Завдання дослідження:

- визначити ключові поняття педагогічного конструкту, що досліджується;
- розробити освітню робочу програму обов'язкової навчальної дисципліни «Методична робота в закладах дошкільної освіти» для здобувачів вищої освіти магістратури зі спеціальності 012 Дошкільна освіта;
- здійснити експериментальне дослідження щодо рівнів сформованості методичної компетентності в майбутніх вихователів-методистів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО).

Результати дослідження. Ознайомлення із сучасними науково-педагогічними дослідженнями методичної спрямованості в Україні дає підстави для виокремлення таких її векторів:

¹ доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН України, професор кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

- теоретико-науковий, педагогічний (А. Богуш, В. Бондар, Олена і Ольга Жорнова, І. Зязюн, О. Кучерявий, О. Резван та ін.);
- професійно-методичний за компетентнісним підходом (Л. Алексеєнко-Лемовська, А. Богуш, Н. Бібік, О. Савченко та ін.);
- формування методичної компетентності вихователів ЗДО та методичної культури педагогів (Л. Алексеєнко-Лемовська, А. Богуш, Т. Гущина), організація методичної роботи у ЗДО (О. Корнеєва та ін.);
- методичний, практико-спрямований (В. Волкова, М. Голубенко, А. Єрмолова, К. Крутій, І. Романенко, О. Тимофєєва, Л. Швайка та ін.).

За першим вектором учені (А. Богуш, С. Гончаренко) розглядають ключове поняття «методика» як прикладну підсистему педагогіки, що дає відповідь на запитання: як досягнути певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на наявну систему цінностей. Це система взаємопов'язаних способів, форм, методів і прийомів доцільного використання певної роботи і вчення про цю систему (Богуш, 2007:6).

За С. Гончаренком, методика – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст і характер освітнього процесу, який сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок, розвитку мислення дітей, світогляду та виховання у них якостей громадянина своєї країни (Гончаренко, 2000:10).

Предметом дослідження вчених (В. Адольф, Л. Алексеєнко-Лемовська, Т. Гущина та ін.) було обрано професійну компетентність педагога як багатокomпонентну структуру, що об'єднує різні види педагогічної діяльності, різні види сформованих компетенцій і компетентностей із поміж них і методичну.

Професійну компетентність педагога вчені здебільшого розуміють як багатовекторну і багатофункціональну систему взаємопов'язаних компетентностей; особистісне ставлення до своєї професійної діяльності, володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість педагогічної діяльності. (Адольф, 2005; Алексеєнко-Лемовська, 2018:19).

Методичну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти у структурі професійної компетентності досліджувала Л. Алексеєнко-Лемовська, (Алексеєнко-Лемовська, 2018).

За Л. Алексеєнко-Лемовською, методична компетентність вихователя ЗДО – це вміння планувати, відбирати, систематизувати і конструювати навчальний матеріал, вміння організовувати різні форми занять, вміння організовувати діяльнісний підхід до навчання, застосовувати інноваційні технології та здоров'язбережувальні технології, вміння організовувати самостійну роботу дітей на заняттях (Адольф, 2005; Алексеєнко-Лемовська, 2018:21).

Як бачимо, авторка зводить сформованість методичної компетентності до набуття педагогом різних навчальних умінь. З такою позицією вченої важко погодитись, оскільки практичні вміння і навички формуються як результат набуття предметних компетенцій.

Компетентність – це передовсім інтегральна, комплексна характеристика цілісної особистості, з її усталеними ціннісними орієнтаціями, життєвим досвідом, низкою набутих практичних компетенцій як у процесі організованого навчання, так і за результатами неформальної освіти. Отже, не можна зводити компетентність тільки до набуття різних практичних умінь, які становлять контент компетенцій.

Суголосні з визначенням методичної компетентності Т. Гущиною як сукупності методичних знань, операційних і психолого-педагогічних умінь, що формуються у процесі професійної підготовки педагога, а також технологічної готовності використовувати в освітньому процесі сучасні інформаційно-комунікаційні освітні технології і методики, адаптуючи їх до різних педагогічних ситуацій (Гущина, 2001).

Методичну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти (за освітнім рівнем «бакалавр») розуміємо як інтегровану якість особистості професіонала, який об'єднує сукупність психолого-педагогічних знань щодо розвитку дитини дошкільного віку, фахових методик з навчання дітей, інноваційних та інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій; набуття методичної грамотності, методичної та мовленнєво-етичної культури у процесі спілкування з дітьми та їхніми батьками.

Методична компетентність вихователя ЗДО є сукупністю набуття ним фахових компетенцій за освітніми напрямками БКДО (БКДО, 2021).

Проблема формування методичної культури в майбутніх педагогів дошкільної галузі освіти була предметом наукових розвідок у дослідженні докторського рівня І. Княжевої (Княжева, 2014). За визначенням авторки, методична культура педагога є складним особистісним утворенням, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у ЗВО, у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних

дисциплін як частин гуманітарного знання (Княжева, 2014:9). Переконані, що означені вченою всі культурно-ціннісні системи необхідно формувати і в майбутніх вихователів-методистів.

Під методичною культурою майбутніх вихователів-методистів розуміємо індивідуальну, цілісну, неповторну особистісну характеристику фахівця дошкільної освіти, який є носієм національно-культурних традицій українського народу, що виявляється у його професійно-методичній обізнаності, високоморальних-духовних, мовленнєво-етичних, емпатійних проявах у процесі педагогічної професійної взаємодії у системах: вихователь-методист – вихователі, колеги, діти, батьки. Сформована методична культура є ознакою фахового портрета та іміджа вихователя-методиста.

Зазначимо, що вперше в Україні була захищена кандидатська дисертація О. Корнеєвою з теми «Організація методичної роботи із вихователями ЗДО» (Корнеєва, 2012). Вчена характеризує поняття «Організація методичної роботи із вихователями у ЗДО» як цілеспрямовану роботу вихователя методиста з вихователями ЗДО для підвищення їхньої педагогічної майстерності та оцінно-рефлексійної діяльності методичної спрямованості. Водночас вона є складником системи підвищення кваліфікації педагогів та освітньої діяльності ЗДО (Корнеєва, 2012). Дозволимо собі внести певне уточнення щодо запропонованого авторкою контенту, оскільки підвищення кваліфікації вихователів ЗДО є професійною трудовою функцією методичної роботи вихователя-методиста і є його посадовим обов'язком.

Зазначимо, що найбільша кількість публікацій присвячено висвітленню практичного вектору методичної роботи на допомогу вихователю-методисту ЗДО. З поміж них: питання організації методичної роботи в закладах освіти (В. Волкова, Є. Павлютенков, В. Крижко, А. Єрмолова та ін.), робота методичних центрів із педагогічними кадрами (М. Голубенко), планування роботи в сучасному дошкільному закладі (Н. Гавриш, К. Крутій, І. Романюк, О. Тимофієва та ін.), управління дошкільними закладами (Г. Кравченко, К. Крутій, Н. Ляшенко, І. Романюк та ін.), контроль-аналітичний аспект роботи закладу дошкільної освіти (Г. Кравченко, К. Крутій, Н. Майер, Ю. Манилюк, І. Романюк, С. Руднева, І. Счастлива та ін.).

Практичний матеріал щодо різних форм організацій методичної роботи з кадрами, освітньо-виховного процесу та контроль-аналітичної діяльності вихователя-методиста презентовано в навчальному посібнику Л. Швайка «Методична робота у ЗДО» (Швайка, 2017).

Висловимо своє бачення щодо сутності окремих ключових понять, пов'язаних із методичною роботою ЗДО. Насамперед з'ясуємо поняття «методична робота ЗДО».

Методичну роботу закладу дошкільної освіти розуміємо як комплексну педагогічну систему взаємодії усіх учасників освітньо-виховного процесу, педагогічного колективу закладу, спрямовану на підвищення якості освітнього процесу, підвищення професійно-компетентнісного рівня психолого-педагогічної і методичної підготовленості до організації і змісту освітньо-виховного процесу ЗДО, педагогічної майстерності вихователів в умовах ЗДО, в якому вони працюють.

Отже, методичну роботу здійснюють і вихователі всіх вікових груп, і вихователь-методист.

Методична робота вихователя ЗДО спрямована на методично грамотне забезпечення освітньо-виховного процесу вікової групи, в якому він працює, з урахуванням індивідуально-психологічних та вікових особливостей дітей, відповідальність за життя кожної дитини; впровадження здоров'язбережувальних та інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання, зокрема і в умовах дистанційної та інклюзивної освіти у взаємодії з батьками.

Методичну роботу майбутнього вихователя-методиста розглядаємо як комплексну методичну діяльність, підґрунтям якої є глибока обізнаність із методологією педагогіки, фахових методик, новітніми досягненнями в галузі дошкільної освіти, інноваційними технологіями, спрямованими на підвищення компетентнісного рівня вихователів; розвитку їхнього творчого потенціалу, креативності, педагогічної майстерності, результативності та якості освітньо-виховного процесу у ЗДО.

Вихователь-методист організовує роботу вихователів, аналізує, контролює, надає методичну допомогу, узагальнює передовий педагогічний досвід, сприяє підвищенню кваліфікації вихователів.

Вихователь-методист здійснює такі трудові функції: діагностувальну, прогностичну, моделювальну, компенсаторну, відновлювальну, коригувальну, координувальну, прогностично-рекламну, контроль-інформаційну (Волкова, 2010; Крутій, 2005, 2007).

Виокремимо напрями методичної роботи вихователя-методиста:

- законодавчий, нормативно-правовий;
- методологічний, науково-теоретичний методичної спрямованості;
- організаційно-конструктивний;

- матеріально-освітнє забезпечення роботи методичного кабінету;
- освітньо-планувальний та просвітницький напрями;
- контрольо-аналітичний;
- напрям, спрямований на організацію підвищення кваліфікації вихователів у різних інноваційних формах методичної роботи;
- вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду;
- інформаційно-репрезентаційний;
- організація взаємодії вихователів з батьками в умовах дистанційної та інклюзивної освіти;
- забезпечення наступності в роботі дошкільної і початкової ланок освіти;
- партнерська взаємодія з громадськими організаціями;
- інтеграція освітньо-виховної роботи ЗДО у світовий інформаційний простір ДО;
- самоосвіта, саморозвиток, підвищення рівня професійно-методичної роботи компетентності вихователя-методиста.

Отже, вихователь-методист – це висококваліфікована, професійно-освічена, методично грамотна особистість, яка виконує роль фасилітатора (помічника) в організації освітньо-виховного процесу у ЗДО та досягнення його якісного результату.

Враховуючи вимоги МОН України до стандартизації усіх рівнів професійної освіти в різних освітніх закладах, було розроблено Державний професійний стандарт щодо посади вихователя-методиста ЗДО².

Державним стандартом передбачено такі трудові функції вихователя-методиста: прогностична, організаційна (здатність планувати, прогнозувати та аналізувати, контролювати, дотримуючись вимог законодавчих та нормативно-правових актів організації освітнього процесу ЗДО); оцінювально-аналітична (здійснення моніторингу якості освітнього-процесу ЗДО); предметно-методична (здатність до опрацювання інноваційної науково-методичної літератури та її імплементації в освітній процес ЗДО, формування у вихователів методичної грамотності, розроблення методичних пропозицій педагогічному колективу ЗДО); здоров'язбережувальна, комунікаційна, проєктувальна, інформаційно-комунікаційна; педагогічного партнерства, психо-емоційна (здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії); морально-етична (здатність урахувувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини дітей в освітньому процесі ЗДО).

Державним стандартом передбачено сформованість у майбутніх вихователів-методистів таких професійних загальних компетентностей, як соціально-громадянська, міжкультурна (здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність, мультикультурність у суспільстві, здатність до вираження національно-культурної ідентичності, творчого самовираження); лідерська, підприємницька (здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, культуро-соціальних проєктів тощо), етична компетентність (діяти за етичними нормами, повага до різноманітності та мультикультурності).

Набуття фахівцем професійно-методичної компетентності визначається за такими критеріями: професіоналізм, методична грамотність, методична зрілість і рефлексійність. Цілком закономірно, що державний стандарт професійної освіти майбутніх вихователів-методистів вимагає цілеспрямованої, ґрунтовної підготовки здобувачів освіти в умовах магістратури ЗВО.

Досвід такої підготовки склався на факультеті дошкільної педагогіки і психології Університету Ушинського (м. Одеса).

Зазначимо, що у змісті освітньо-професійної програми (далі ОПП) здобувачів дошкільної освіти в магістратурі було передбачено обов'язкові дисципліни з управління і керівництва ЗДО, у змісті яких поверхнево згадувалось про методичну роботу в закладі дошкільної освіти. У зв'язку з цим було введено до змісту ОПП здобувачів дошкільної освіти в магістратурі обов'язкову навчальну дисципліну «Методична робота в закладі дошкільної освіти» із відповідною освітньою робочою програмою та силабусом.

Метою програми є теоретична і практична підготовка здобувачів освіти магістратури до роботи вихователя-методиста в сучасному закладі дошкільної освіти. З-поміж завдань навчальної дисципліни передбачалось розкрити насамперед методологічні та наукові засади організації методичної роботи майбутніми фахівцями, озброїти їх практичними вміннями і навичками планувати, впроваджувати інноваційні та інтерактивні форми методичної роботи з педагогічними кадрами ЗДО, вміннями і навичками контрольо-аналітичної діяльності щодо якості та результативності освітньо-виховного процесу ЗДО й підвищення кваліфікаційного рівня вихователів.

² Авторка статті була членом робочої групи з розроблення ДС – вихователя-методиста.

В освітній робочій програмі передбачено і відповідні ПРН (програмні результати навчання). З-поміж них такі: «Володіння уміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу у ЗДО з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, компетентнісного підходу». «Планувати, організувати і здійснювати експериментальні дослідження у сфері дошкільної освіти (у ЗДО), обробляти результати досліджень із використанням статистичних методів, аргументувати висновки і презентувати результати досліджень».

У розробленому Силабусі до навчальної дисципліни передбачено, крім завдань на практичні заняття і самостійну роботу, семінари-практикуми та круглі столи безпосередньо у ЗДО з участю магістрів-практикантів, викладача, вихователя-методиста, директорки ЗДО. Майбутні вихователі-методисти залучались до науково-дослідної роботи в наукових гуртках і лабораторіях.

По завершенні викладання навчальної дисципліни «Методична робота у ЗДО» було проведено експериментальне дослідження щодо сформованості у випускників магістратури методичної компетентності вихователя-методиста ЗДО.

Методичну компетентність вихователі-методиста ЗДО розуміємо як інтегровану особистісну якість фахівця, його усталене вмотивоване ставлення до набуття професійних знань, умінь і навичок, необхідних у роботі вихователя-методиста ЗДО; відповідальності за результат і якість освітньо-виховного процесу, його об'єктивний аналіз і контроль, спрямований насамперед на допомогу вихователям, організацію інноваційних форм підвищення їхньої кваліфікації; його ерудованість, мобільність, гнучкість, критичність, самокритичність, методична зрілість та методична культура.

Критеріями сформованості методичної компетентності в майбутніх вихователів-методистів ЗДО було обрано такі.

Інформаційно-знаннєвий із показниками:

- обізнаність із нормативно-правовими документами ЗДО;
- обізнаність із БКДО (державним стандартом ЗДО) та державним професійним стандартом вихователя ЗДО;
- обізнаність із методологічними, науково-теоретичними засадами організації методичної роботи, її інноваційними формами.

Креативно-діяльнісний критерій із показниками:

- вміння планувати, прогнозувати, проєктувати освітні програми та освітньо-виховний процес ЗДО, розробляти методичні рекомендації для вихователів ЗДО;
- вміння об'єктивно аналізувати, контролювати, оцінювати результати і якість освітньо-виховного процесу ЗДО;
- вміння організувати, впроваджувати інноваційні технології та інтерактивні методи роботи вихователів з дітьми та новітні форми підвищення кваліфікації вихователів ЗДО.

Рефлексійно-оцінний критерій із показниками:

- вміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль власної професійно-методичної роботи у ЗДО;
- вміння щодо професійного саморозвитку, самоорганізації з підвищення компетентнісного рівня відповідно державного стандарту вихователя-методиста ЗДО.

Розробленню змісту освітньої програми навчальної дисципліни «Методична робота у ЗДО» передувало анкетування здобувачів вищої освіти магістратури щодо їхньої обізнаності з методичною роботою ЗДО. В анкетуванні взяли участь 70 здобувачів освіти першого курсу магістратури Університету Ушинського та Ізмаїльського державного університету.

На запитання «Що ви знаєте про методичну роботу у ЗДО?» відповіді виявилися такими: «всі вихователі повинні бути методично грамотні» (34 %); «у ЗДО проводять методичні семінари, педагогічні ради» (26 %); «вихователі обов'язково повинні пройти курси підвищення кваліфікації у післядипломній освіті» (27 %); повинні випускати журнал «Дошкільне виховання» (13 %).

Щодо запитання «Хто здійснює методичну роботу у ЗДО?» респонденти відповідали: «завідувачка, директор ЗДО» (67 %); «методичний кабінет» (13 %); «всі вихователі» (8 %); «методист» (12 %) відповідей.

На запитання «Які посадові обов'язки вихователя методиста ЗДО?» було отримано такі відповіді: «перевіряє плани освітньо-виховної роботи вихователів» (100 %); «відвідує заняття» (87 %); «проводить п'ятихвилинки» (77 %); «контролює режим дня у ЗДО» (13 %).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, які фахові журнали на допомогу вихователю-методиста функціонують в Україні. З'ясувалося, що всі 100 % респондентів назвали тільки журнал

«Дошкільне виховання» і 24 % – журнал «Директор ЗДО».

Отже, опитування здобувачів освіти магістратури на початку другого семестру першого курсу засвідчило досить поверхневу їхню обізнаність із посадовими обов'язками вихователя-методиста.

Нас цікавило також, хто із здобувачів освіти хотів би обійняти посаду методиста і чому? Відповіді студентів були неочікуваними, як-от: 54 % погодилися б обійняти посаду вихователя-методиста, бо вона (посада) є відносно легкою (не працювати з дітьми), престижною. Із тих, хто б не погодився (46 %), мотивування було таким: «треба багато знати, багато працювати над саморозвитком, постійно організовувати якість інноваційні заходи, вчити і контролювати вихователів, треба бути професійно і методично грамотним, мати високий імідж».

Для з'ясування рівнів сформованості методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів до кожного критерію за показниками було розроблено опитувальники, експериментальні завдання, педагогічні ситуації методичної спрямованості, які передбачали з'ясувати розуміння респондентами ключових понять, пов'язаних із методичною роботою, сформованість у них відповідних умінь і навичок методичної роботи як до початку навчання за новою навчальною дисципліною, так і після занурення студентів в активну освітньо-наукову роботу методичної спрямованості.

Експериментальну групу склали студенти Університету Ушинського, контрольну – здобувачі магістратури Ізмаїльського державного педагогічного університету.

Опишемо зміст роботи в експериментальній групі здобувачів вищої освіти магістратури Університету Ушинського, в якій було впроваджено обов'язкову навчальну дисципліну «Методична робота у ЗДО» (12 год. лекцій, 18 год. практичних занять, самостійна робота 60 год., індивідуальні навчально-дослідницькі завдання – 10 год.)

У процесі лекційного курсу було використано інтерактивні методи і форми, як-от: діалог (одна із провідних форм), полілог, дуальні лекції із залученням студентів із попередньою підготовкою, дискусії. Задля цього студенти одержували завдання перед наступною лекцією ознайомитися із статтями практиків у фахових журналах («Вихователь-методист», «Методична скринька вихователя-методиста», «Дошкільне виховання»), у змісті яких пропонувались різні авторські практики, дещо відмінні від програмного матеріалу навчальної дисципліни. Це спонукало здобувачів освіти до активного обговорення лекційного матеріалу.

Однією із провідних форм роботи на практичних заняттях було розроблення студентами проєктів за одним із напрямів методичної роботи з наступним їх обговоренням. Крім того, майбутні вихователі-методисти розробляли плани роботи вихователя-методиста, методичні рекомендації з таких тем, як «Інноваційні методики в роботі вихователя ЗДО», «Специфіка інклюзивної освіти в групах передшкільного віку» тощо.

Здобувачі освіти магістратури залучались до наукової роботи в наукових гуртках і лабораторіях, виступали з доповідями на наукових конференціях, готували перші свої наукові статті і тези.

Впровадження набутих теоретичних знань і вмінь відбувалось у процесі педагогічної практики, за результатами якої студенти проєктували своє бачення «фахового портрета вихователя-методиста», його професійного іміджа.

По завершенні навчання за освітньою робочою програмою «Методична робота у ЗДО» було проведено контрольні порівняльні зрізи щодо рівнів сформованості методичної компетентності у випускників магістратури за аналогічною методикою констатувального етапу дослідження.

Порівняльні результати сформованості рівнів методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів на констатувальному та формуальному етапах подано в таблиці.

Таблиця

Порівняльні результати сформованості рівнів методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів на констатувальному та формуальному етапах

| Група | Рівні % | | | | | | | |
|-------|---------|----|-----------|----|-------------|----|---------|----|
| | високий | | достатній | | задовільний | | низький | |
| | КЕ | ПЕ | КЕ | ПЕ | КЕ | ПЕ | КЕ | ПЕ |
| ЕГ | - | 12 | 8 | 48 | 30 | 24 | 62 | 16 |
| КГ | - | - | 6 | 10 | 24 | 38 | 70 | 52 |

Примітка:

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

Як засвідчує таблиця, значні позитивні зміни в рівнях сформованості методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів відбулися в експериментальній групі. Якщо до впровадження освітньої програми «Методична робота у ЗДО» високий рівень був відсутній в обох групах, то по завершенні роботи за освітньою програмою високого рівня сформованості досягли 12 % здобувачів вищої освіти ЕГ, на достатньому рівні виявлено 48 % студентів (було 8 %), на задовільному стало 24 (було 30 %) і на низькому рівні залишилось 16 % (було 62 % студентів).

У контрольній групі спостерігалися окремі позитивні зміни, як-от: високий рівень сформованості методичної компетентності був відсутній, на достатньому рівні виявлено 10 % (було 6 %), задовільного рівня досягли 38 % (було 24 %) і на низькому рівні залишилось ще 52 % (було 70 %) здобувачів освіти.

Висновки. Здобуті експериментальні дані засвідчили успішне засвоєння здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти вимог державних стандартів вихователів-методистів, які передбачено посадовими обов'язками фахівців цієї категорії.

Пропозиції: вважаємо за необхідність введення до обов'язкової компоненти РПП щодо магістерської дисципліни «Методична робота у ЗДО» в усіх ЗВО на факультетах дошкільної освіти.

Література

Алексєнко-Лемовська Л. В. Методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як складова професійної компетентності. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 7/39.

Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови у ЗДО. Київ : Вища школа, 2007.

Богуш А. М. Методична спрямованість педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: методична абетка вчителя. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2019. Вип.10. С. 27-33.

Богуш А. М. Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2019. №3 (128). С.9-14.

Богуш А. М. Проектно-мовленнєва діяльність вихователки-методиста закладу дошкільної освіти: категоріальний апарат дослідження. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2021. №1 (134)

Волкова В. Організація методичної роботи. Шкільний світ, 2010.

Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ, ХМ: АПН України, 2000.

Гущина Т. М. Формування методичної компетентності педагогічних працівників додаткової освіти дітей у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 252 с

Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.

Корнєєва О. Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2012. 21 с.

Крутий К. Л. Планування роботи сучасного дошкільного закладу: поняття, особливості, умови ефективної реалізації. Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2005.

Швайка Л. А. Методична робота в ДНЗ. Харків : Основа, 2017.

Educator – Methodologist of Preschool Education Institution: competence-professional paradigm of a modern specialist

Bogush Alla³

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

The article presents the training of future educators-methodologists for methodical work in preschool institutions. Particularly, the formation of professional and methodological competence in applicants for higher education in the master's degree. The concept of "methodical work in preschool education" was determined, and we perceive it as a comprehensive pedagogical system of interaction of all participants in the educational process and the teaching staff of the institution which were aimed at improving the quality of the educational process; raising the professional and competence level of psychological, pedagogical and methodological

³ Doctor of Sciences (in Pedagogy), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the Department of Preschool Education Theory and Methodology of the Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

readiness for the organization and content of the educational process of the preschool educational institution, the pedagogical skills of educators in the conditions of the preschool educational institution where they work.

In Ukraine was developed the State Standard for the formation of professional and methodological competence of educators-methodologists preschool educational institutions. At the University of Ushinsky (Odessa) under the leadership was conducted an experimental study on the training of future educators-methodologists of preschool educational institution in the master's program. The educational work program "Methodical work in preschool educational institutions" and "Syllabus" to the required discipline was developed. The purpose of the educational program was the formation of future educators-methodologists of professional and methodological competence.

We understand the professional and methodological competence of future educators-methodologists as the integration of professional and personal qualities of a specialist necessary for successful methodical activity of an educator-methodologist: its intelligence, mobility, flexibility, critical thinking, self-criticism, methodological maturity and methodological cultures. Future educators-methodologists scores are involved in various forms of experimental methods: lectures-dialogues, polylogues, dual lectures with prior training of students, development of innovative projects, laboratory classes directly in the preschool educational institutions under the guidance of an educator-methodologist, etc .

The formation of professional and methodological competence of future educators-methodologists was determined by the following criteria: professionalism, methodological literacy, methodological culture. The obtained results were quite positive in terms of the formation of professional and methodological competence in the applicants of the experimental group compared to the control.

Keywords: educator-methodologist, preschool institution, methodical work, professional-methodical competence, methodical culture, applicants for higher education, master's degree.

References

Alyeksyeyenko-Lemovs'ka, L.V. (2018). Metodychna kompetentnist' vykhovatelya zakladu doshkil'noyi osvity yak skladova profesiynoyi kompetentnosti [Methodical competence of a preschool teacher as a component of professional competence]. *Lyudynoznavchi studiyi. Seriya «Pedahohika» – Anthropological studies. Series "Pedagogy"*. Vols. 7/39 [in Ukrainian].

Bogush, A.M., & Havrysh, N.V. (2007). Doshkil'na linhvodydaktyka. Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy u ZDO [Preschool language didactics. Theory and methods of teaching children their native language in school]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

Bogush, A.M. (2019). Metodychna spryamovanist' pedahohichnoyi spadshchyny Vasylya Sukhomlyns'koho: metodychna abetka vchytelya [Methodical orientation of pedagogical heritage of Vasyl Sukhomlynsky: methodical alphabet of the teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats' RDHU – Collection of scientific works of RDGU*. Vols. 10, pp. 27-33 [in Ukrainian].

Bogush, A.M. (2019). Movlennyevo-metodychna spryamovanist' pidhotovky maybutnikh mahistriv doshkil'noyi osvity [Speech and methodological orientation of training future masters of preschool education]/ *Naukovyy visnyk PNPU imeni K. D. Ushyns'koho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of PNPU named after KD Ushinsky. Pedagogical sciences*. Vols. 3, pp. 9-14 [in Ukrainian].

Bogush, A.M. (2021). Proyeektno-movlennyeva diyal'nist' vykhovatel'ky-metodysta zakladu doshkil'noyi osvity: katehorial'nyy aparat doslidzhennya [Project-speech activity of an educator-methodologist of a preschool institution: categorical research apparatus]. *Naukovyy visnyk PNPU imeni K. D. Ushyns'koho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of PNPU named after KD Ushinsky. Pedagogical sciences*. Vols. 1 (134) [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (2000). *Metodyka yak nauka [Methodology as a science]*. Kyiv: KHM: APN Ukrayiny [in Ukrainian].

Hushchyna, T.M. (2011). Formuvannya metodychnoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv dodatkovoyi osvity ditey u protsesi pidvyschennya kvalifikatsiyi [Formation of methodical competence of pedagogical workers of additional education of children in the course of advanced training]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Knyazheva, I.A. (2014). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoyi kul'tury maybutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of a magistracy]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Kornyeyeva, O.L. (2012). *Orhanizatsiya metodychnoyi roboty z vykhovatelyamy doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv* [Organization of methodical work with educators of preschool educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Krutiyy, K.L. (2005). *Planuvannya roboty suchasnoho doshkil'noho zakladu: ponyattya, osoblyvosti, umovy efektyvnoyi realizatsiyi* [Planning of work of modern preschool institution: concepts, features, conditions of effective realization]. Zaporizhzhya: TOV LIPS LTD [in Ukrainian].

Shvayka L.A. (2017). *Metodychna robota v DNZ* [Methodical work in secondary schools]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Volkova, V. (2010). *Orhanizatsiya metodychnoyi roboty* [Organization of methodical work]. Shkil'nyy svit [in Ukrainian].

Accepted: May 10, 2022



Волонтерська діяльність як засіб соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій

Гончар Інна Григорівна¹

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, Україна

E-mail: gigonchar@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4316-8650>

Стаття присвячена темі, актуальність якої зумовлена умовами війни, в якій перебуває Україна, із 2014 року, та необхідністю подолання її наслідків для учасників бойових дій. Мета дослідження – розробити та схарактеризувати програму соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій засобом волонтерської діяльності. У ході дослідження використано комплекс методів: аналіз, систематизація, порівняння, зіставлення, узагальнення наукової літератури для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження та розроблення програми соціально-психологічної реабілітації учасників бойових. У дослідженні представлено волонтерську діяльність як ресурс для розвитку комунікативних та лідерських якостей, можливість побачити результати власної праці, відчувати свою затребуваність в умовах цивільного життя, реалізувати творчий потенціал, випробувати себе в новому амплуа й, можливо, у подальшому змінити професію, сферу діяльності. Розроблена програма зорієнтована на розвиток особистісного потенціалу, який сприятиме включенню учасника бойових дій у систему соціальних відносин, адаптації до умов цивільного життя, розвитку комунікабельності. Програма передбачає реалізацію низки завдань: створення мотиваційного простору для розвитку особистісного потенціалу, соціальної активності, громадянської свідомості; формування уміння працювати в команді; розвиток комунікативних, організаційних, управлінських умінь і навичок у процесі залучення учасників бойових дій до волонтерської діяльності; спонукання до саморозвитку; професійної орієнтації. Реалізація програми передбачає чотири етапи, кожен з яких має свою мету та вирізняється змістом: від теоретичного ознайомлення з основними аспектами волонтерської роботи до практичної реалізації власних проєктів.

Ключові слова: волонтерство, волонтерська діяльність, реабілітація, соціально-психологічна реабілітація, учасники бойових дій, соціальна адаптація, програма реабілітації.

Вступ. Однією з актуальних проблем соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій є пошук нових підходів, які сприятимуть успішній адаптації до умов цивільного суспільства. Адаптація у цьому контексті виступає як багатогранний процес активізації соціальних та біологічних резервів, які перебувають у нестійкому стані. У цьому контексті актуальним, на нашу думку, є залучення учасників бойових дій до волонтерської діяльності як практичної соціально значущої роботи, у якій закладено потенціал формування професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, комплексу практичних умінь, досвіду взаємодії з інститутами громадянського суспільства в розвитку громадянської та соціальної активності.

Проблемі соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій сьогодні присвячена низка досліджень, як-от: загальні підходи до організації процесу реабілітації (Голяченко А., Царенко Л. та ін.), особливості соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій (Алещенко В., Бриндіков Ю., Буряк О., Немов Р., Радиш Я., Соловйов І. та ін.), проблеми адаптації в мирному житті (Концов Е., Осухова Н., Сергієнко Т., Таран Ю. та ін.), використання методів арт-терапії (Бриндіков Ю., Копитін А., Соловьев С. та ін.) та ерготерапії (Бриндіков Ю.). У дослідженнях відомих науковців, представлено особливості організації волонтерської діяльності (Беспалова К., Вайнола Р., Горелов Д., Макарі С., Панькова О., Юрчинська Г. та ін.) та схарактеризовано волонтерство в контексті соціальної роботи (Бондаренко З., Голованова Т., Капська А., Лях Т. та ін.).

Натомість до цього часу в наукових колах недостатньо вивчено питання ролі волонтерської діяльності у ході соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій, що зумовило вибір теми дослідження.

Мета та завдання дослідження. Розробити та схарактеризувати програму соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій у процесі залучення до волонтерської діяльності.

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Завдання дослідження.

1. Висвітлити категоріально-термінологічні контури ключових понять дослідження.
2. Розробити програму (мета, завдання, етапи та зміст роботи) соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій у ході волонтерської діяльності.

Матеріали та методи дослідження. У ході проведення дослідження застосовано комплекс методів: аналіз, систематизація, порівняння, зіставлення, узагальнення наукової літератури для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження та розроблення програми соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій.

Результати дослідження. Волонтерський рух на тепер надзвичайно поширений у багатьох країнах світу. Він є важливим складником громадянського суспільства та чинником його розвитку. Волонтерство підтримує в суспільстві загальнолюдські цінності, сприяє розкриттю людського і професійного потенціалу, сприяє вирішенню важливих життєвих питань.

Волонтерство виникає в тих сферах життя суспільства, де не спрацьовують наявні соціальні, політичні інститути. Так сталося й в Україні, коли на початку неоголошеної війни (2014 р.) волонтерський рух набув нових форм та розмаху на підтримку захисників Вітчизни, ветеранів АТО/ООС, їхніх сімей та переселенців із тимчасово окупованих територій України.

Волонтер – це передусім добра, милосердна людина, яка володіє неабиякими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та співчуває їм, має бажання безкорисливо допомогти вирішувати проблеми інших людей. Здебільшого означені вище якості притаманні жінкам. До того ж волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами (Лях, 2001: 52).

Більшість науковців акцентують на тому, що волонтери – активні представники різних груп населення, громадяни, які вільно керуються ідеєю суспільної та приватної солідарності, особи, які спроможні брати відповідальність, здатні прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ.

Згідно Закону України «Про волонтерську діяльність» волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та мотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер. Волонтерами можуть бути особи, які досягли 16 років або, як виняток (за згодою одного з батьків або особи, яка його заміняє), з 15 років. Водночас поняття волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги. Волонтерська діяльність ґрунтується на принципах добровільності, безкорисливості, неприбутковості, законності, гуманності, спільності інтересів і рівності прав її учасників та відповідальності (2011, 19 квіт).

Зауважимо, що саме слово «діяльність» означає систематичні дії членів суспільства, їхніх об'єднань, спрямовані на досягнення певного результату. Діяльність таких осіб здійснюється в інтересах інших осіб та в інтересах суспільства (без мети отримання прибутку від виконаних робіт та наданих послуг).

У науковій літературі сучасних дослідників знаходимо низку підтверджень важливості волонтерської діяльності, як-от:

– дає змогу розширити діапазон професійної діяльності і має при цьому певні переваги порівняно із звичною освітньо-професійною діяльністю, наприклад: добровільність участі, що, у свою чергу, забезпечує більш стійку мотивацію до діяльності; свобода вибору об'єктів волонтерської діяльності, її змісту, форм, за результатами якої з'являються нові умови для створення індивідуального шляху професійного становлення; а також створення умов для формування більш об'єктивно-критичного ставлення до себе як особистості та фахівця (Петренко, 2017);

– виступає своєрідним способом взаємопідтримки і піклування, допомоги членам громади, взаємодією для спільного напрацювання способів вирішення проблем (Лях, 2010: 49);

– відображає форму реалізації громадянської активності та базу для функціонування громадських організацій; національну ідею милосердя і благочинності (Бондаренко, 2008);

– характеризує свідому, доцільну діяльність людини, що має на меті виробництво матеріальних і духовних благ, а також надання послуг (Кудринская, 2006: 22).

Волонтерська діяльність може здійснюватися як волонтерськими організаціями, так і окремими волонтерами за такими напрямками:

– надання волонтерської допомоги для підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації;

– здійснення догляду за хворими, особами з інвалідністю, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги;

– надання допомоги громадянам, які постраждали внаслідок стихійного лиха, екологічних, техногенних та інших катастроф, у результаті соціальних конфліктів, нещасних випадків, а також жертвам злочинів, біженцям;

– надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів;

– проведення заходів, пов'язаних з охороною довколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;

– сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів;

– надання волонтерської допомоги для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного або природного характеру;

– надання волонтерської допомоги за іншими напрямками, не забороненими законодавством (2011, 19 квіт).

Нам імпонує думка Безпалько О., що волонтерська діяльність є актуальною і важливою із таких причин як: ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства та довкілля; приносить у соціальну сферу нові ідеї; спосіб участі в поліпшенні якості життя; як механізм адресувати свої проблеми тим, хто спроможний їх вирішити (Безпалько, 2001).

У контексті дослідження вважаємо за необхідне доповнити цей список ще такими позитивними аспектами:

– можливість спробувати себе в різних галузях діяльності, виконуючи різні ролі (від керівних до підрядницьких);

– розвинути соціальну активність та громадську свідомість, бути зайнятим у суспільно-корисній діяльності;

– волонтерство надає можливість розширити своє соціальне коло, знайти однодумців.

Загалом участь у волонтерській діяльності – це шанс здобути новий професійний досвід, можливість розвинути комунікативні якості, сформувати вміння взаємодії, партнерства. У своєму дослідженні, присвяченому аналізу впливу добровольчої діяльності на формування соціальної активності, С. Булавенко виділила три групи провідних соціально значущих мотивів. Перша група мотивів: самореалізація особистісного потенціалу, можливість виявити свої здібності та можливості участі в соціально значущій громадській діяльності. Наступна важлива група: суспільне визнання, почуття соціальної значущості, можливість самоствердитися, відчувати причетність до суспільно корисної справи. Ще одну групу мотивів визначено як можливість самовираження та самовизначення (Булавенко, 2019:178).

У межах дослідження розглядаємо волонтерську діяльність ще й як ресурс, який може бути використаний у ході соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій, а саме для соціальної адаптації до умов цивільного суспільства.

Реабілітація – це комплексна допомога спеціалістів, спрямована не лише на компенсацію розладів, а й на повернення постраждалої людини до суспільства, її якомога повну особисту, професійну інтеграцію у соціум. Соціально-психологічною реабілітацією є мультифакторний процес відновлення і підтримання психологічного здоров'я особистості і насамперед її здатності відчувати психологічне благополуччя (Титаренко, 2018: 223).

Отже, реабілітація передбачає варіативність інтервенцій з урахуванням як характеру отриманої травми, так і природи особистості, її життєвої історії, значущого оточення, наявного потенціалу й може допомогти особі успішно адаптуватися в довколишньому середовищі та суспільстві, набути морально-психологічної рівноваги, зміцнити впевненість у собі, усунути психологічний дискомфорт, спробувати й далі жити повноцінним життям.

Актуальними для нашого дослідження є розгляд питань адаптації та соціальної адаптації в ході соціально-психологічної реабілітації. Тому зупинимось більш детально на вивченні цих понять.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що у змісті поняття «соціальна адаптація» дослідники акцентують на:

– зайнятості як ключовому аспекті соціальної адаптації (Вдовиченко, 2017: 169);

– переході її суб'єктів із системи «кадрова армія України» до системи «ринкова Україна» (Красильщиков, 2005: 118);

– засвоєнні військовослужбовцями-учасниками бойових дій нових соціальних норм і ролей (Абрамов, 2016: 261);

– перетворенні взаємин особистості (соціальної групи) з мінливого зовнішнього і внутрішнього середовища за допомогою узгодження вимог і очікувань його учасників, пов'язане із засвоєнням знань про довколишню, набуттям умінь і навичок у побудові власного образу життєдіяльності, присвоєнням загальнолюдських норм і цінностей (Свирбутович, 2012: 248);

– суспільний процес активного пристосування до нових соціальних умов проживання в цивільному середовищі з ринковою системою взаємостосунків, який передбачає освоєння норм і правил цього середовища, оволодіння професією, комфортний перехід до нових умов життя (Борець, 2016: 36).

Соціальна адаптація до нової життєвої ситуації чи умов життя відбувається через активізацію сильних сторін особистості, її самореалізацію у трудовій діяльності або творчості, розширення світогляду, подолання екзистенціальних проблем. На переконання П. Ворони, у випадку з учасниками бойових дій має бути розроблена активна політика держави щодо соціальної адаптації й реабілітації та сприяння їхній самореалізації (Ворона, 2018: 56).

Отже, у загальному розумінні соціальна адаптація – це процес взаємодії індивіда (особистості) або соціальної групи із зовнішнім середовищем, за результатами якого відбувається освоєння нової соціальної (життєвої) ситуації.

Водночас соціально-психологічна адаптація особистості передбачає набуття особистістю певного статусу й оволодіння певним набором соціально-психологічних функцій, а також психологічна задоволеність індивіда. Припускаємо, що соціальна адаптація учасників бойових дій визначає необхідність розширення сфери їхньої діяльності та розвитку ініціативності. Виявлення та корекція проблем, всебічна підтримка створюють сприятливий соціальний клімат для повноцінного включення особистості в умови цивільного життя. Ефективною формою такої роботи в цьому напрямі може бути ідея залучення до волонтерської діяльності як практики розвитку організаторських, лідерських якостей, формування ініціативності, майданчика для тестування нових сфер професійної діяльності. Вважаємо, що саме для учасників бойових дій волонтерство може стати нішею корисної зайнятості. Адже свого часу вони були об'єктом волонтерської діяльності і вже добре знайомі з її особливостями.

Зазначимо, що особи, які брали участь в активних бойових діях й отримали травми, потребують суттєвого коригування подальшої роботи щодо соціальної адаптації. Посттравматичні явища розвиваються вже після повернення людини до звичайних умов життєдіяльності, після її участі в екстремальній обстановці. Саме на цьому етапі часто зустрічаються додаткові психічні травми в уже звичайних, так званих нормальних, умовах мирного життя для багатьох учасників бойових дій, вони стають джерелом стресу і негативних психічних змін.

Соціальна адаптація учасника бойових дій перебуває в прямій залежності від професійної та психологічної адаптації, що вимагає створення заходів для такої адаптації. В цьому контексті розроблено програму соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій шляхом залучення їх до волонтерської діяльності. Представлена програма діє у комплексі з розробленими медичними, психологічними, фізіотерапевтичними та іншими необхідними заходами й орієнтована на підсилення ефективності надання реабілітаційних послуг.

Метою програми є розвиток особистісного потенціалу, який сприятиме включенню учасника бойових дій у систему соціальних відносин, адаптації до умов цивільного життя, розвитку комунікабельності, вміння встановлювати зв'язки.

Розроблена нами програма спрямована на вирішення таких завдань:

– створити мотиваційний простір для участі у волонтерській роботі та розвитку особистісного потенціалу, соціальної активності, громадянської свідомості;

– сприяти набуттю умінь працювати в команді;

– розвиток комунікативних, організаційних, управлінських умінь і навичок шляхом залучення учасників бойових дій до волонтерської діяльності;

– спонукання учасників бойових дій до саморозвитку;

– професійна орієнтація.

Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій щодо їх залучення до волонтерської діяльності передбачає:

– чіткий ритм діяльності, безперервність, почерговість видів діяльності;

- суспільно-корисна спрямованість;
 - креативність та творчий підхід;
 - колективно-груповий характер виконання.
- Програма передбачає три рівня роботи.

I рівень – теоретичний.

Мета заходів – сформувати в учасників бойових дій базові знання з теорії основ волонтерської діяльності та побудови ефективної комунікації, усвідомлення власної ролі та місця у проведенні волонтерських заходів.

Діяльність першого рівня започатковується презентацією роботи волонтерської організації. В межах цього етапу можуть бути використані лекції, які спрямовані на ознайомлення слухачів з основними аспектами волонтерської роботи та можливостями, що надає їм участь у такому виді діяльності, а також принципами волонтерської роботи, комунікативні тренінги, спрямовані на формування вміння встановлювати зв'язки, ефективно вибудовувати спілкування.

II рівень – підготовчий.

Мета заходів – організація благодійних акцій та соціальних проєктів, навчання методик планування й організації діяльності, оцінка індивідуального потенціалу членів волонтерської організації.

На цьому рівні учасники долучаються до благодійних акцій волонтерської організації. Участь у вже спланованих акціях дає можливість випробувати свої сили, ознайомитися з практичними аспектами такого виду діяльності, виявити свої лідерські якості, вміння організовувати роботу або бути ефективним виконавцем. Крім того, кожен учасник може обрати для себе певний напрям діяльності, який для нього найбільше цікавий, й працювати в ньому. Можна виокремити певні специфічні особливості цього рівня. Цей рівень перехідний від організованого до самокерованого волонтерства, який дає можливість навчитися, спостерігати, практикувати, набути організаторських здібностей, лідерських якостей й бажання удосконалюватись і професійно розвиватися. На цьому рівні започатковується робота над власними проєктами та акціями. Важливим аспектом цього рівня є розвиток рефлексійного компонента діяльності. Учасники можуть провести аналіз власних заходів, визначити плюси та мінуси, внести зміни до розроблених проєктів, удосконалити заходи.

III рівень – практичний.

Мета заходів – розвиток усвідомленого ставлення до власної діяльності, стимулювання соціальної активності, розвиток уміння вести конструктивний діалог, стимулювання прояву лідерських якостей, практичне освоєння навичок самостійної роботи над проєктами.

На цьому рівні відбувається практична реалізація соціальних проєктів, благодійних акцій та інше, організатори формують свою команду, закріплюють обов'язки, розподіляють ролі, визначають етапи роботи. Реалізуючи проєкт, координатор контролює увесь процес та несе відповідальність за роботу всієї команди. Цей етап має надзвичайно важливе значення. Волонтери отримують змогу, реалізуючи власний проєкт, набути важливих особистісних якостей (упевненість у власних силах, лідерські якості, відповідальність тощо) та нових професійних навичок. Крім того, реалізація власних проєктів та ініціатив дає можливість стати активним учасником громадського життя, бути соціально визнаною та соціально активною особистістю, яка здатна нести відповідальність за власні вчинки, приймати рішення, реалізовувати та доводити до логічного завершення власні ініціативи. Важливо також наголосити на тому, що у ході реалізації проєктів волонтери навчаються комунікувати з органами влади, підлеглими та загалом суспільством, вибудовувати адекватну комунікацію, шукати вихід із ситуації та знаходити компромісні рішення.

IV рівень – підтримувальний.

Мета – підтримка ініціативи, сприяння подальшій роботі.

В межах волонтерської організації відбуваються семінари, навчання навичок корпоративної роботи, тренінги особистої ефективності, спрямовані на особистісний розвиток учасників. Діяльність у межах цього етапу передбачає подальшу підтримку волонтерських ініціатив учасників бойових дій.

Обговорення результатів. Таким чином, участь у волонтерській діяльності може бути етапом соціально-психологічної реабілітації, який сприятиме соціальній адаптації учасників бойових дій, оскільки:

- є платформою для вивчення своїх задатків у різних сферах діяльності;
- дає змогу вдосконалити такі важливі особистісні якості, як вміння будувати ефективну комунікацію, розвиток творчого мислення, відповідальність тощо;
- формує здатність пристосовуватися до різноманітних життєвих ситуацій;

- сприяє набуттю практичних навичок: ведення перемовин, здатність до роботи в команді, вміння швидко приймати рішення й реагувати на спонтанні обставини, організованість, відповідальність, лідерські навички, стресостійкість тощо;
- в ході волонтерської діяльності учасник може випробувати свої сили як організатора проєктів та акцій, так і активного учасника;
- усвідомлює себе як активного учасника соціальних змін, сприяє визначенню власної ролі у суспільстві.

Висновки. Отже, участь у соціально значущій діяльності прищеплює прагнення відповідальності, не дає розвиватися інфантильним і утриманським настроям. Важливим результатом участі у волонтерській діяльності стає розуміння можливості змінити щось у суспільстві, довколишньому світі на краще. У свою чергу усвідомлення такої потреби позитивно позначається на розвитку самоповаги, впевненості в собі, визначенні свого місця у житті як у сьогоденному, так і в майбутньому, тих самих чинниках, на яких базується успішність людини як особистості.

Характерною особливістю участі у волонтерській діяльності є можливість побачити результати власної праці – посмішку вихованця дитячого будинку після благодійного свята, посажені дерева у парку, подяка людей за упорядковані могили учасників війни тощо. Залучення до такої активної діяльності дає змогу учасникам бойових дій відчувати свою затребуваність в умовах цивільного життя, реалізувати творчий потенціал, випробувати себе у новому амплуа й, можливо, у подальшому змінити професію, сферу діяльності.

Все висловлене вище дозволяє розглядати волонтерську діяльність учасників бойових дій як засіб їхньої соціальної адаптації, соціалізації тощо.

Представлені результати дослідження і висновки не претендують на прикінцеве й вичерпне розв'язання питання місця й ролі волонтерської діяльності у ході соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій. Перспективи подальших розвідок убачаємо у здійсненні ґрунтовного дослідження прогресивних технологій соціально-психологічної реабілітації з учасниками бойових дій, членами їхньої родини; пошуку інноваційних реабілітаційних методів.

Література

Абрамов Є. В. Адаптація військовослужбовців, звільнених в запас як інструмент забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. *Економіка і організація управління*. Донецьк, 2016. Вип. 2 (22). С. 259–265.

Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 24 с.

Борець Т. О. Психологічна допомога та соціальна адаптація військовослужбовців, які повертаються із зони АТО. *Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції* : матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 берез. 2016 р.). Київ, 2016. С. 33–36.

Булавенко С. Роль волонтерської діяльності в формуванні соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. №9. С. 170–179.

Вдовиченко Т. Соціальна та професійна адаптація звільнених військовослужбовців як об'єкт фінансового забезпечення. *Світ фінансів*. Тернопіль, 2017. № 1 (50). С. 166–180.

Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / укл. Т. Лях ; авт. кол. : О. Безпалько, Н. Заверіко, І. Зверева, Н. Зімовець та ін. Київ : ВГЦ «Волонтер», 2001. 52 с.

Ворона П. В. Шляхи соціальної реабілітації учасників українсько-російської війни на Сході України: зарубіжний досвід. *Вісник НАДУ. Серія «Державне управління»*. Київ, 2018. № 3 (90). С. 55–62.

Загальна декларація волонтерів, прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів. *Права людини*: навч. посіб. Київ : Просвіта, 2002. С. 67–80.

Закон України «Про волонтерську діяльність». *Відомості Верховної Ради України*. Київ, 2011. № 42. С. 435.

Красильщиков А. Л. Соціальна адаптація звільнених у запас військовослужбовців (проблеми та досвід їх вирішення в Україні та зарубіжних країнах). *Демографія та соціальна економіка*. Київ, 2005. № 2. С. 117–125.

Кудринская Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции : автореф. дис. ... на получение науч. степени докт. соц. наук : 22.00.03. Москва, 2006. 30 с.

Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 149 с.

Петренко Л. Професійна самореалізація майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25332/1/Леся%20Петренко.pdf> (дата звернення 12.01.2022 р.).

Свирбутович О. А. Социологическое понимание природы социальной адаптации URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-sotsialnoy-adaptatsii-grazhdan> (дата звернення 02.10.2021 р.).

Титаренко Т. М. Як подолати наслідки травматизації: контури соціально-психологічної реабілітації. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710831/2/Як%20подолати%20наслідки%20травматизації.pdf> (дата звернення 17.02.2022 р.).

Socio-psychological rehabilitation of combat activities participants by means of involving them in volunteering

Gonchar Inna²

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

The article is dedicated to the topic, the relevance of which is stipulated by the war in Ukraine, beginning with 2014, and the necessity to overcome its consequences by the combat actions participants. The purpose of the study is to develop and characterise the program of social and psychological rehabilitation of combatants by involving them in volunteering. In the course of the study, a complex of methods was used: analysis, systematisation, comparison, generalisation of scientific literature in order to determine the conceptual and categorical apparatus of the research, as well as to develop a program of social and psychological rehabilitation of combatants. The study presents volunteering as a resource for the development of communication and leadership skills, the opportunity to see the results of their own work; to feel the need in civilian life; to realise their creative potential; to try themselves in a new role alongside a possibly to change their profession. The elaborated program is focused on the development of person's potential, which contributes to the inclusion of combat activities participants in the system of social relations, their adaptation to the conditions of civil life, the development of communication skills, and the skills to establish relationships. The program is aimed at implementing a set of tasks: creating motivational space for the development of person's potential, his / her social activity, civic consciousness; developing the ability to work in a team; developing communicative, organisational, managerial skills and abilities by involving combatants in volunteering; motivating them for self-development; professional orientation. The implementation of the program undergoes four stages; each of them has its purpose and content. These stages range from theoretical acquaintance with the main aspects of volunteer work to the practical implementation of individual projects.

Keywords: volunteering, volunteer activities, rehabilitation, social and psychological rehabilitation, combatants, social adaptation, rehabilitation program.

References

Abramov, YE.V. (2016). Adaptatsiya viys'kovosluzhbovtiv, zvil'nenykh do zapasu yak instrument zabezpechennya yikh konkurentospromozhnosti na rynku pratsi [Adaptation of servicemen discharged to reserve as a tool to ensure their competitiveness in the labor market]. *Ekonomika ta orhanizatsiya upravlinnya – Economics and organization of management*, 2 (22), 259-265 [in Ukrainian].

Bekh, I.D. (2003). *Osobystisno-oriyentovany pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady [Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]*. Kyiv: Libid' [in Ukrainian].

Bondarenko, Z.P. (2008). Orhanizatsiya volonters'koyi roboty maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu [Organization of volunteer work of future social teachers in terms of higher education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Borets', T.O. (2016). Psykholohichna dopomoha ta sotsial'na adaptatsiya voennosluzhbovtiv, yaki povertayut'sya iz zony ATO [Psychological assistance and social adaptation of servicemen returning from the ATO zone]. *Psykholohichna dopomoha osobam, yaki berut' uchast' v antyterorystychniy operatsiyi: materialy mizhvidom. nauk.-prakt. konf.* (pp. 33-36). Kyiv [in Ukrainian].

² PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Bulavenko, S. (2019). Rol' volonters'koyi diyal'nosti u formuvanni sotsial'noyi aktyvnosti uchniv v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity [The role of volunteering in the formation of social activity of students in general secondary education]. *Molod' ta rynok. Drohobych*, 9, 170-179 [in Ukrainian].

Krasyl'nykiv, A.L. (2005). Sotsial'na adaptatsiya zvil'nenykh do zapasu voennosluzhbovtiv (problemy ta dosvid yikh vyrishennya v Ukrayini ta zarubizhnykh krayinakh) [Social adaptation of discharged servicemen (problems and experience in solving them in Ukraine and abroad)]. *Demohrafiya ta sotsial'na ekonomika*, 2, 117-125 [in Ukrainian].

Kudrins'ka, L.A. (2006). Dobrovol'cha pratsya: dosvid teoretychnoyi rekonstruktsiyi [Volunteer work: the experience of theoretical reconstruction]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

Lyakh, T.L. (2010). *Metodyka orhanizatsiyi volonters'kykh hrup [Methods of organizing volunteer groups]*. Kyiv: Kyyivs'kyy un-t imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].

Lyakh; T. (Eds.). (2001). *Volonterstvo. Poradnyk dlya orhanizatora volonters'koho rukhu [Volunteering. Advisor for the organizer of the volunteer movement]*. Kyiv: VHTS «Volonter» [in Ukrainian].

Petrenko, L. *Profesiyina samorealizatsiya maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv u protsesi volonters'koyi diyal'nosti [Professional self-realization of future social workers in the process of volunteering]*. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/25332/1/Lesya%20Petrenko.pdf> [in Ukrainian].

Svirbutovych, O.A. *Sotsiologichne rozumynnya pryrody sotsial'noyi adaptatsiyi [Sociological understanding of the nature of social adaptation]*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-sotsialnoy-adaptatsii-grazhdan> [in Ukrainian].

Tytarenko, T.M. *Yak podolaty naslidky travmatyzatsiyi: kontury sotsial'no-psykholohichnoyi reabilitatsiyi [How to overcome the consequences of trauma: the contours of socio-psychological rehabilitation]*. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/710831/2/Yak%20podolaty%20naslidky%20travmatyzatsiyi.pdf> [in Ukrainian].

Vdovychenko, T. (2017). Sotsial'na ta profesiyina adaptatsiya zvil'nenykh viys'kovosluzhbovtiv yak ob'yekt finansovoho zabezpechennya [Social and professional adaptation of discharged servicemen as an object of financial support]. *Svit finansiv*, 1, 166-180 [in Ukrainian].

Vorona, P.V. (2018). Puty sotsial'noyi reabilitatsiyi uchasnykiv ukrayins'ko-rosiys'koyi viyny na Skhodi Ukrayiny: zarubizhnyy dosvid [Ways of social rehabilitation of participants of the Ukrainian-Russian war in eastern Ukraine: foreign experience]. *Visnyk NADU. Seriya «Derzhavne upravlinnya»*, 3, 55-62 [in Ukrainian].

Zahal'na deklaratsiya volonteriv, pryynyata na KHI konhresi Mizhnarodnoyi asotsiatsiyi volonteriv [Universal Declaration of Volunteers, adopted at the XI Congress of the International Association of Volunteers]. (2002) Prava lyudyny: navch. posib. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].

Zakon Ukrayiny «Pro volonters'ku diyal'nist'» pryiniaty 19 ap. 2011 roku № 42 [Law of Ukraine «On Volunteering» activity from April 19 2011, №42]. (2011). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny*, 42. P. 435. [in Ukrainian].

Accepted: May 31, 2022



Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі

Копусь Ольга Антонівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail kopus@pdpu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-2997>

Researcher ID: AFP-8113-2022

Бабій Оксана Юріївна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail Babii.OY@pdpu.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0375-7450>

Стаття розкриває категорійні, концептуально-теоретичні та науково-педагогічні параметри проблематики формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів в контексті їхньої підготовки до роботи в Новій українській школі. Мета статті полягала у висвітленні термінологічних, концептуальних та змістових параметрів феноменології трансверсальних компетентностей у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в Новій українській школі. Терміносполуку «трансверсальні компетентності» схарактеризовано як такі, що реалізують параметр трансферу (перенесення) системи здобутих знань, умінь та навичок особистості у площину розв'язання завдань та ситуацій реальної життєвої практики на засадах увиразнення індивідуального метакогнітивного потенціалу особи.

За результатами аналізу здійснено класифікацію наукового фонду професійно-значущих трансверсальних компетентностей сучасного вчителя, специфіковано інструментальні, інтерперсональні та системні (інтегральні) компетентності педагога.

Встановлено, що трансверсальні компетентності вчителя нової української школи є системним комплексом інструментальних (практично-реалізаційних), інтерперсональних (індивідуально згенерованих) та системних (інтегральних) компетентностей, що реалізують параметр трансферу (перенесення) системи здобутих знань, умінь та навичок особистості у площину розв'язання професійно-педагогічних завдань та ситуацій освітньої практики на засадах увиразнення індивідуального метакогнітивного та професійного потенціалу особистості.

Здійснено діагностувальний аналіз стану обізнаності майбутніх учителів з поняттєво-термінологічною матрицею феноменології «трансверсальні компетентності» в ракурсі підготовки до майбутньої професійної діяльності в Новій українській школі. Зафіксовано незадовільний рівень поінформованості майбутніх педагогів щодо функційної ролі трансверсальних компетентностей для повноцінної підготовки освітян до професійної діяльності у НУШ.

Ключові слова: трансверсальні компетентності, Нова українська школа, учитель, підготовка майбутніх учителів.

Вступ. Феноменологія формування трансверсальних компетентностей людини в вітчизняному науковому просторі ще не набула сталих термінологічних меж. Зважаючи на поступове входження України в європейський освітній простір, проблематика становлення особистості в координатах площини наскрізних метакомпетентностей (трансверсальних компетентностей), вільного послуговування як професійними вміннями (Hard skills) так й інтегральними навичками (Soft skills) найчастіше стає предметом наукових дискусій освітян та науковців.

Для розроблення чіткої термінологічно-інтерпретаційної матриці феномена «трансверсальні компетентності» було проаналізовано найбільш поширені наукометричні інформаційні бази (Scopus

¹ доктор педагогічних наук, професор, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи, професор кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

(Expertly curated abstract & citation database), Web of Science Core Collection, База ICI Journals Master List). Основний масив даних щодо проблематики формування так званих «transversal competencies» з'являється в науковому вжитку дослідників-педагогів починаючи із 2010 року. Отже, можемо стверджувати, що концептуальні параметри проблеми збагачення системи освіти України потенціалом концепції формування трансверсальних компетентностей ще потребує пильної уваги як у контексті розроблення методології впровадження основ самої ідеї «наскрізності» формування метакомпетентностей, так і в контексті розроблення теорії та технології практичного втілення цієї ідеї у практику функціонування закладів освіти.

Аналіз наукового фонду довів, що накопичено певний досвід формування трансверсальних умінь студентів в освітньому середовищі університету (Giedrė Valūnaitė Oleškevičienė, Andrius Puksas, Dalia Gulbinskienė, Liudmila Mockienė, Литва); висвітлено мовний аспект формування трансверсальних умінь та компетентностей на засадах міждисциплінарної інтеграції в освітньому середовищі університетів Малайзії (Paramaswari Jaganathan, Ambigarpathy Pandian, Ilango Subramaniam, Малайзія); описано способи формування трансверсальних компетентностей в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти (Nikolay Tsankov); студійовано роль формування трансверсальних компетентностей у системі шкільної освіти Фінляндії (H. Niemi, Фінляндія). Проте, в Україні наукові розвідки вчених зосереджено здебільшого на винайденні способів екстраполяції концепції формування трансверсальних компетентностей у практику шкільного навчання (Л. Горбунова, 2018; В. Петренко, 2016). Потенціал формування універсальних (трансверсальних) компетентностей майбутніх учителів залишається поза увагою дослідників.

Водночас потужний потенціал концепції Нової української школи (далі НУШ), який наразі є провідним механізмом докорінного реформування системи освіти України може стати платформою для повсякчасного застосування елементів концепції формування трансверсальних компетентностей, адже сама концепція ґрунтується на наявності низки так званих «наскрізних» або ключових компетентностей, які формуються в дитини в освітньому середовищі школи.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягала у висвітленні термінологічних, концептуальних та змістових параметрів феноменології трансверсальних компетентностей у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи у НУШ.

Матеріали та методи дослідження. У статті використано методи науково-педагогічного дослідження двох рівнів пізнання: теоретичні (для висвітлення стану розробленості проблематики формування трансверсальних компетентностей людини використано метод систематизації та узагальнення наукової інформації з педагогічних, психологічних, філософських та нормативних джерел; емпіричні (для фіксування стану обізнаності майбутніх учителів із концептуальними параметрами впровадження системи трансверсальних компетентностей у практику роботи НУШ використано метод анкетування та експериментальної обробки даних).

Результати дослідження. 2013 року радою ЮНЕСКО запропоновано інноваційну терміносполуку «трансверсальні компетентності» як такі, що реалізують параметр трансферу (перенесення) системи здобутих знань, умінь та навичок особистості в площину розв'язання завдань і ситуацій реальної життєвої практики на засадах увиразнення індивідуального метакогнітивного потенціалу особистості.

На нашу думку, підґрунтям для опрацювання системи трансверсальних компетентностей став перелік так званих «ключових компетентностей», запропонованих Радою Європи ще 2006 року, а саме: здатність до комунікації рідною мовою (Communication in the mother tongue); здатність до комунікації іноземними мовами (Communication in foreign languages); математична компетентність і компетентність у застосуванні наукових практик та технологій (Mathematical competence and basic competences in science and technology); цифрова компетентність (Digital competence); здатність до неперервного навчання (Learning to learn); соціальна та громадянська компетентності (Social and civic competences); ініціативність та підприємливість (Sense of initiative and entrepreneurship); соціокультурна компетентність та здатність до культурного відображення соціального контексту (Cultural awareness and expression) (Recommendations of the European Parliament and of the Council, 2006).

У 2013 році репрезентовано систему трансверсальних компетентностей, запропонованих Європейським центром розвитку професійної освіти і навчання (European center for the development of vocational training), що мають бути сформовані у фахівця, здатного бути конкурентоздатним на ринку праці в умовах підвищення інноваційності, мобільності та інтегративності європейського соціокультурного простору.

Такими трансверсальними компетентностями є: критичне мислення, здатність систематизації, інтерпретації та аналізу інформації (Critical thinking, problem solving, reasoning, analysis, interpretation, synthesizing information); дослідницькі вміння і пізнавальна активність (Research skills and practices, interrogative questioning); креативність, уява, інноваційність, особистісна експресія та виразність (Creativity, artistry, curiosity, imagination, innovation, personal expression); наполегливість, здатність до самоконтролю й самоаналізу, адаптивність та дисциплінованість (Perseverance, self-direction, planning, self-discipline, adaptability, initiative); здатність до усної та писемної комунікації, публічної презентації та активного слухання (Oral and written communication, public speaking and presenting, listening); лідерська компетентність, здатність до роботи в команді, прагнення до координації та кооперації у довколишньому в реальному й віртуальному середовищах (Leadership, teamwork, collaboration, cooperation, facility in using virtual workspaces); ІКТ-компетентність, медіакомпетентність та вправність у послуговуванні різноманітним програмними продуктами (Information and communication technology (ICT) literacy, media and internet literacy, data interpretation and analysis, computer programming); громадянська компетентність, здатність до сприйняття етичного й морально-ціннісного осягнення дійсності, почуття справедливості (Civic, ethical, and social-justice literacy); економічна та фінансова грамотність (Economic and financial literacy, entrepreneurialism); глобальне мислення, планетарний світогляд і гуманістична спрямованість (Global awareness, multicultural literacy, humanitarianism); сциєнтична спрямованість особистості (Scientific literacy and reasoning, the scientific method); екологічна компетентність та розуміння глобальних екологічних процесів (Environmental and conservation literacy, ecosystems understanding); здоров'язбережувальна компетентність і настанова на здоровий спосіб життя (Health and wellness literacy, including nutrition, diet, exercise, and public health and safety).

Як бачимо, наведені вище трансверсальні компетентності корелюють з компетентностями, які очікує від випускника НУШ система освіти України (НУШ, 2016), адже спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Очевидним є той факт, що дослідницькі зусилля в контексті розроблення проблематики формування трансверсальних компетентностей у нашій країні здійснюються здебільшого в площині навчання школярів та екстраполяції інноваційних концепцій навчання і виховання в середовище закладів загальної середньої освіти.

Зважаючи на нагальну необхідність удосконалення системи підготовки майбутніх учителів до роботи у НУШ, слід зосередити дослідницьку увагу на специфічних особливостях формування трансверсальних компетентностей майбутніх педагогів.

Дослідники (Т. Борова, Т. Ведь) запропонували власне бачення системи трансверсальних компетентностей сучасного фахівця. Доеднуємось до наукової думки авторів, а здійснений ученими правомірний розподіл та класифікацію трансверсальних компетентностей за параметром інтегральності та системності вважаємо продуктивним та перспективним для вдосконалення чинних освітньо-професійних програм підготовки вчителів у закладах вищої освіти щодо чіткого визначення загальних і спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання (Борова, Ведь, 2020).

На думку Т. Борової та Т. Ведь, інструментальні компетентності виконують «інструментально-реалізаційну» функцію та упорядковують когнітивні навички – здатність свідомо застосовувати набуті знання, доводити власні думки та ідеї; методологічні навички – віддзеркалюють шляхи міжособистісної та професійної взаємодії у професійному середовищі (тайм-менеджмент, аналіз ризиків в ухваленні рішень і способи вирішення проблем); технологічні навички – засоби реалізації комп'ютерних, цифрових та мультимедійних технологій, різних інформаційних систем і програмного забезпечення; лінгвістичні навички – знання іноземної мови, усна й писемна комунікація в побутовому і професійному середовищах.

Інтерперсональні компетентності, на переконання Т. Борової та Т. Ведь, відображають параметри координації, кооперації та співробітництва у соціальному середовищі. До інтерперсональних компетентностей дослідники уналежують: персональні (індивідуальні) навички як здатність вираження власних почуттів та ставлень до професійних проблем та ситуацій, вміння критичного й конструктивного їх осмислення; соціальні та інтерперсональні навички, що віддзеркалюють здатність працювати в команді й уміння нести етичну та соціальну відповідальність.

Системні або інтегральні компетентності, на думку вчених, це навички, пов'язані загалом із

системою. Вони включають навички, необхідні як для планування змін для покращання системи, так і для створення нових. Системні або інтегральні компетентності є основою, необхідною для набуття інструментальних та інтерперсональних компетентностей.

На нашу думку, трансверсальні компетентності вчителя НУШ є системним комплексом інструментальних (практично-реалізаційних), інтерперсональних (індивідуально згенерованих) та системних (інтегральних) компетентностей, що реалізують параметр трансферу (перенесення) системи здобутих знань, умінь та навичок особистості в площину розв'язання професійно-педагогічних завдань та ситуацій освітньої практики на засадах увиразнення індивідуального метакогнітивного та професійного потенціалу особистості.

Для встановлення рівня обізнаності майбутніх учителів із параметрами системи трансверсальних компетентностей у контексті підготовки педагогів до роботи у НУШ було проведено діагностувальний етап експерименту щодо визначення рівня сформованості трансверсальних компетентностей. До експерименту було залучено 25 здобувачів вищої освіти першого освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література); 15 здобувачів освіти першого освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Майбутнім учителям української мови та літератури й іноземної мови (англійської) було запропоновано відповісти на запитання спеціально розробленої анкети, яка містить низку запитань.

Відповідаючи на перше запитання анкети («Чи знайомі Ви з поняттям «трансверсальні компетентності?»), студенти переважно відповідали «Ні, не знайомий» (46,24%); 38,16% респондентів відповіли «Так, я чув про таке поняття»; лише 15,6% опитаних ствердно відповіли на поставлене запитання та змогли обґрунтувати свою відповідь.

Друге запитання анкети передбачало з'ясування рівня обізнаності студентів із сутністю та функційним призначенням трансверсальних компетентностей у підготовці майбутнього вчителя-словесника. Для цього здобувачам вищої освіти запропоновано відповісти на запитання «У чому полягає своєрідність трансверсальних компетентностей вчителя-словесника?». Розгорнуту відповідь та свідоме позитивне ставлення до формування трансверсальних компетентностей продемонстрували 39,44% опитаних; невпевненість у розумінні функційної ролі та фрагментарність знань щодо сутності трансверсальних компетентностей було зафіксовано у 46,71% респондентів; байдуже ставлення і помилкове тлумачення трансверсальних компетентностей як наукової та фахової категорії відповіли 13,85% здобувачів вищої освіти.

Висновки. За результатами здійснення наукової та експериментальної розвідки дійшли певних висновків. Аналіз наукового фонду довів, що концепція формування трансверсальних компетентностей є потужним механізмом реформування системи освіти в Україні. Феномен «трансверсальні компетентності» дотепер не набув усталених термінологічних меж, адже науково-теоретичне поле рясніє терміносполуками «трансверсальні компетентності», «універсальні компетентності», «професійні вміння (Hard skills)», «інтегральні навички (Soft skills)». У контексті підготовки майбутніх учителів до формування трансверсальних компетентностей учнів НУШ потребують переосмислення всі складники професійного зростання майбутніх педагогів – теоретичний, практичний та спеціальний (фаховий). В аспекті підготовки майбутніх учителів-словесників формування трансверсальних компетентностей набуває першочергового значення з огляду на необхідність синтетичної інтеграції наскрізної (універсальної) компетентності та професійно-детермінованої (фахової) підготовленості до здійснення професійних (виховних, дидактичних, освітніх) функцій. За результатами констатувального експерименту найбільш поширеним був незадовільний рівень обізнаності майбутніх учителів із термінологічними, концептуальними та функційно-реалізаційними параметрами трансверсальних компетентностей як визначальних для здійснення професійних функцій у середовищі НУШ.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні інших видів трансверсальних компетентностей майбутніх учителів-словесників та уточненні їх концептуального змісту в контексті підготовки майбутніх педагогів до роботи у НУШ.

Література

Борова Т. Вєдь Т. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 21. Т.3. 2020. С.154-159.

Матеріали сайту (<https://www.skillsandeducationgroup.co.uk/transversal-skills-what-are-they-and->

[why-are-they-so-important/](#))

Матеріали сайту «Нова українська школа» Режим доступу <https://nus.org.ua>.

Appropriateness of e-learning resources for the development of transversal skills in the new European Higher Education Area. Conference Paper in Proceedings – *Frontiers in Education Conference* December 2006. DOI: 10.1109/FIE.2006.322671 • Source: IEEE Xplore

CEDEFOP Piloting a European employer survey on skill needs. 2013. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/node/11966> > (accessed 23-07-2018).

Giedrė Valūnaitė Oleškevičienė, Andrius Puksas, Dalia Gulbinskienė, Liudmila Mockienė. Student Experience on the Development of Transversal Skills in University Studies. *Pedagogika*. 2019, t. 133, Nr.1. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.4>.

Niemi, H. & Isopahkala-Bouret, U. Lifelong learning in Finnish society – An analysis of national policy documents. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*. 2012, 5(1), 43–63.

Niemi, H. Teacher effectiveness in the European context with a special reference to Finland. In O.-S. Tan, & W.-C. Liu (Eds.), *Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era* 2015. (pp. 51-78). Singapore: Cengage Learning.

Paramaswari Jaganathan, Ambigapathy Pandian, Ilangko Subramaniam. Language Courses, Transversal Skills and Transdisciplinary Education: A Case Study in the Malaysian University. *International Journal of Education and Research*. 2014, Vol. 2 No. 2 February.

Tsankov, Nikolay. Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2017, 5. 129-144. 10.5937/ijcrsee1702129T.

Transversal competences of a modern teacher in the context of the training for the work in the new Ukrainian school

Kopus Olga³

State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine

Babii Oksana⁴

State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine

The research reveals categorical, conceptual and theoretical, scientific and pedagogical parameters of the problem related to transversal competences formation of future teachers in the context of their training for the work in the New Ukrainian School (NUS).

The paper aims to highlight terminological, conceptual and structural parameters of transversal competences phenomenology in the context of future teachers training for the work in the New Ukrainian School. The term “transversal competence” describes competences which realise the transfer of the acquired knowledge, abilities and skills systems in the plane providing the solution of tasks and situations belonging to real life practice through expressing person’s individual metacognitive potential.

Taking into account the recent researches, the professionally significant transversal competences of a modern teacher were analysed and classified; instrumental, interpersonal and integral competences were specified.

The study concludes that transversal skills acquired by the teacher of the New Ukrainian School are a complex of instrumental (implemented into practice), interpersonal (individually generated) and system-based (integral) competences which realise the transfer of the acquired knowledge, abilities and skills systems in the plane providing the solution of pedagogical and professional tasks, as well as situations within educational practice through expressing person’s individual metacognitive and professional potential.

The performed diagnostic analysis provides the information about future teachers’ awareness of the conceptual-terminological matrix of “transversal competence” phenomenology in the context of training them in performing their future professional activity in the New Ukrainian School.

The level of future teachers’ awareness of the functional role of transversal competences in the effective

³ Doctor of Sciences (in Pedagogy), the First Vice-rector for Educational, Scientific and Pedagogical Work, Full Professor at the Department of Ukrainian Philology and Methods of Teaching Professional Disciplines of the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

⁴ Postgraduate student at the Department of Pedagogy of the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

training enabling future teachers to perform their professional activity in the NUS is identified as unsatisfactory.

Keywords: transversal competences, the New Ukrainian School, teacher, future teacher training.

References

Appropriateness of e-learning resources for the development of transversal skills in the new European Higher Education Area. (2006). Conference Paper in Proceedings – *Frontiers in Education Conference* December 2006. DOI: 10.1109/FIE.2006.322671 • Source: IEEE Xplore [in English].

Borova, T. & Ved', T. (2020). Teoretychni osnovy sutnosti ponyattya «transversal'ni kompetentnosti» v postmodernist-s'kiy osviti [Theoretical foundations of the essence of the concept of "transversal competencies" in postmodern education]. *Innovatsiyna pedahohika – Innovative pedagogy*. Issue 21. Vol.3. pp.154-159 [in Ukrainian].

CEDEFOP (2013). *Piloting a European employer survey on skill needs*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/node/11966> (accessed 23-07-2018) [in English].

Giedrė Valūnaitė Oleškevičienė, Andrius Puksas, Dalia Gulbinskienė, & Liudmila Mockienė. (2019). Student Experience on the Development of Transversal Skills in University Studies. *Pedagogika*, t. 133, Nr.1. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.4> [in English].

Materialy saytu Retrieved from <https://www.skillsandeducationgroup.co.uk/transversal-skills-what-are-they-and-why-are-they-so-important/> [in Ukrainian].

Materialy saytu «Nova ukrayins'ka shkola» Rezhym dostupu <https://nus.org.ua> [in Ukrainian].

Niemi, H. & Isopahkala-Bouret, U. (2012). Lifelong learning in Finnish society – An analysis of national policy documents. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(1), 43–63 [in English].

Niemi, H. (2015). Teacher effectiveness in the European context with a special reference to Finland. In O.-S. Tan, & W.-C. Liu (Eds.), *Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era* (pp. 51-78). Singapore: Cengage Learning [in English].

Paramaswari Jaganathan, Ambigapathy Pandian, & Ilangko Subramaniam. (2014). Language Courses, Transversal Skills and Transdisciplinary Education: A Case Study in the Malaysian University. *International Journal of Education and Research* Vol. 2 No. 2 February 2014 [in English].

Tsankov, Nikolay. (2017). Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 5. 129-144. 10.5937/ijcrsee1702129T [in English].

Accepted: May 31, 2022



Дослідження характеру ставлення педагогів до інклюзивної освіти**Бондар Тамара Іванівна¹**

Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна

E-mail tamara_bondar@yahoo.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9484-9336>

Researcher ID: AAD-5539-2022

Гнезділова Кіра Миколаївна²

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

E-mail kiragnez@gmail.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-840X>

Researcher ID: AEP-5268-2022

У статті обґрунтовано роль педагогічних працівників у реалізації державних ініціатив для реформування й модернізації освіти. Вивчення характеру ставлення майбутніх педагогів до освітніх реформ – обов'язкова передумова успішності державної ініціативи щодо реформування й модернізації системи освіти.

Нині в закладах загальної середньої освіти необхідно створити інклюзивне освітнє середовище, безпечне для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від складності порушення в здоров'ї. Українцям важливо запобігати соціальній ізоляції дітей з ООП; сприяти реалізації навчального потенціалу під час виконання індивідуальної навчальної програми та інших функцій, регламентованих у посадових інструкціях учителя. На такому тлі необхідно досліджувати ставлення вчителів до інклюзивної освіти як до інноваційної парадигми, що переформатовує освітній процес сучасного закладу освіти.

Аналіз вітчизняного доробку стосовно характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти (див. сайт Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського) послуговує підставою для висновку про незабезпеченість вітчизняних дослідників психодіагностичним інструментарієм, що має допомагати виокремлювати проблеми, які породжують стурбованість учителів в інклюзивних класах. До наукового дискурсу залучено праці зарубіжних дослідників, де описано підходи до вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти, методи збирання й оброблення інформації, методика проведення досліджень. З'ясовано сутність терміна «ставлення», описано його компонентну структуру, що слугує основою для розроблення опитувальників. Виокремлено чинники, які формують позитивне й негативне ставлення педагогічних працівників до включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти. Цілком логічним продовженням має стати опитування вчителів початкових класів із використанням зарубіжного інструментарію, адаптованого до особливостей освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: анкета, особливі освітні потреби, види інвалідності, учителі, майбутні вчителі, вплив, шкала типу Лікерта.

Вступ. У педагогічних дослідженнях аксіомою стало твердження про те, що в реалізації державних ініціатив для реформування й модернізації освіти провідну роль відіграють педагогічні працівники. Після запровадження інклюзивної освіти в Україні, що вважають інноваційною парадигмою сучасної модернізації освіти в умовах Нової української школи, професійна діяльність педагогів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) набула критичного рівня. Нині педагоги ЗЗСО мають створити інклюзивне освітнє середовища, що є безпечним для всіх учасників освітнього процесу, інтегрувати в освітній процес ЗЗСО усіх дітей з особливими освітніми потребами незалежно від складності порушення; постійно запобігати соціальній ізоляції таких дітей; сприяти реалізації навчального потенціалу під час виконання індивідуальної навчальної програми, а також низки інших функцій, що задекларовані в посадових інструкціях учителя. На тлі посилення значущості ролі вчителя в освітньому

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

² доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної, освіти Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького

процесі зростає відповідальність педагогічних працівників за підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії. Варто наголосити, що успішність державної ініціативи залежить від ставлення педагогів до цієї ініціативи. Отже, вивчення характеру ставлення майбутніх педагогів до реформи уряду є обов'язковою умовою для прогнозування успішності чи поразки державної ініціативи щодо реформування й модернізації системи освіти.

Ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти у США вивчене на підставі метааналізу результатів опитувань стосовно переконань учителів, що зібрані за тридцять років М. Мastroпері (M. Mastropieri), Т. Скрагз (T. Scruggs); опитування стосовно включення всіх учнів до загальноосвітнього середовища, акцентування на учнях, які мають середню й тяжку інвалідність (Р. Вілла (R. Villa)), Л. Айдол (L. Idol)); використання методу кейсів для вивчення ставлення до учнів старшої та середньої ланки закладу загальної середньої освіти в окрузі Вашингтона штату Юта, що мали серйозні труднощі навчання (С. Метот-Бакнер (C. Mathot-Buckner), Дж. Себастьян (J. Sebastian)); опитування Р. Галлахера (P. Gallagher), С. Мелоуна (M. Malone), А. Хелмса (A. Helms); 1997 р.). У контексті розвитку інклюзивної освіти в Канаді дослідження характеру ставлення до інклюзивної освіти зафіксовано в 1990 роках. У 2007 р. констатовано вимірювання ставлення випускників педагогічних факультетів до інклюзивної освіти в працях К. Ерлі (C. Earle), Т. Лормана (T. Loreman), К. Форліна (C. Forlin), У. Шарми (U. Sharma). Виокремлено чинники, що впливають на ставлення вчителя до інклюзії: вік, стать, освіта, досвід викладання вчителя, тяжкість нозології учня, наявність необхідних навчальних матеріалів і підтримки персоналу (І. Аврамідіс (E. Avramidis), Б. Норвіч (B. Norwich)), збільшення психолого-педагогічного супроводу, природа нозології і тяжкість захворювання, характеристика освітнього середовища, наявність допоміжного технічного супроводу та підтримки колег, наявність співпраці між педагогами двох систем (Х. Мейерс (H. Meyers), Дж. Таузенд (J. Thousand)). Осмислення шляхів діагностики ставлення («attitude») учителів і майбутніх учителів початкових класів в Україні до реалізації реформ у галузі освіти дало змогу дійти висновку про недослідженість феномену «ставлення», його впливу на реалізацію державних ініціатив, зокрема стосовно включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладу загальної середньої освіти та щодо інструментарію для діагностики.

Мета статті – виокремити праці, присвячені аналізу характеру ставлення майбутніх учителів та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти до інклюзивної освіти в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі, запропонувати для наукового обігу інструментарій, що вможливить дослідження природи ставлення педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти в Україні.

Результати дослідження. Із 1991 року, коли Україна ратифікувала Конвенцію ООН «Про права дитини», вітчизняна освіта під впливом міжнародного законодавства почала імплементувати інклюзивні принципи, що гарантують доступ до якісної освіти всім дітям. Після 2009 року інклюзивна освіта в Україні набувала ознак правової моделі. На відміну від медичної та соціальної моделі, правова модель розвитку інклюзивної освіти пріоритетизує рівні можливості, самостійність і незалежність осіб з особливими потребами, нерозривно позиціонує інклюзивну освіту як інструмент ґрунтовної трансформації систем освіти з чітким акцентом на соціальній справедливості (Бондар, 2021). У 2017 р. ухвалено Закон України «Про освіту», в якому задекларовано вектор розвитку правової моделі інклюзивної освіти, що засвідчує концептуалізація терміна «інклюзивне навчання». У документі наголошено, що держава (органи державної влади й органи місцевого самоврядування) гарантує надання освітніх послуг, які базовані на принципах недискримінації, багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту», 2017).

Попри значущість вивчення ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти науковий дискурс із цього питання представлений нечисленними працями. За результатами пошуку праць в електронному каталозі Наукової бібліотеки імені Володимира Вернадського за ключовими словами «ставлення майбутніх учителів / педагогів», виявлено 18 авторефератів дисертацій, серед яких 9 досліджень виконано зі спеціальності 13.00.04 («Теорія і методика професійної освіти»), три роботи зі спеціальності 13.00.02 («Теорія і методика навчання й виховання»), чотири роботи зі спеціальності 19.00.07 («Педагогічна й вікова психологія»), дві роботи зі спеціальності 13.00.07 («Теорія та методика виховання»). За результатами розширеного пошуку відповідно до ключових слів «ставлення майбутніх учителів», констатовано 43 праці. У цих студіях найбільш поширене функціонування термінопоняття «ціннісне ставлення» (20 випадків). В інших розвідках зафіксовано такі варіації термінологічних словосполучень: мотиваційно-ціннісне ставлення (3 випадки), відповідальне ставлення (3 факти),

художньо-ціннісне ставлення (3 випадки), гуманне ставлення (2 факти), толерантне ставлення (5 фактів). Крім того, наявні прикметники, що слугують означеннями до лексеми «ставлення»: свідоме, ціннісно-смісловне, креативне, особистісне, позитивне, позитивно-активне. За такою фактологічною підставою дійшли висновку, що вчені трактують проблему ставлення в руслі його формування та розвитку в майбутніх учителів. Лише в поодиноких випадках науковці порушували проблему діагностування характеру ставлення, що засвідчує готовність майбутніх учителів брати участь у реалізації інклюзивного навчання. Для інклюзії важливо розуміти ставлення майбутніх учителів до учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП), а також вивчати причини, що породжують стурбованість і занепокоєння. Наукове зацікавлення становить розроблення точного та надійного способу вимірювання впливу професійної підготовки на зміну ставлення, настроїв і зниження рівня занепокоєння майбутніх учителів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії.

З огляду на імператив інклюзивної освіти, вітчизняні заклади вищої освіти мають переформатовувати зміст професійної підготовки щодо вимоги до майбутніх фахівців, яким потрібно працювати в інклюзивних умовах. Країною-лідером у сфері розвитку інклюзивної освіти справедливо називають США, де ще в 1975 році ухвалено Закон «Про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for all Handicapped Children Act», P. L. 94–142), у якому наголошено на важливості вивчення ставлення педагогів до інклюзивної освіти (Бондар, 2016).

З'ясовуючи термінологічну сутність терміна «ставлення», зауважимо, що більшість зарубіжних науковців, особливо з Об'єднаного Королівства та Австралії, послуговується широким визначенням М. Голла, У. Борга та Дж. Голла: «Ставлення – це позиція або налаштування індивіда щодо певного «об'єкта» (особи, речі, ідеї) тощо» (Gall, Borg, Gall, 1996). У структурі ставлення виокремлюють три компоненти: когнітивний, афективний (емоційний) і поведінковий (Eagly, Chaiken, 1993). Когнітивний компонент складається з переконань або зі знань індивіда про об'єкт ставлення. Цей компонент можуть представляти переконання чи знання вчителів про навчання дітей з ООП в інклюзивних умовах, наприклад: «Я вважаю, що учні з особливими освітніми потребами мають навчатись у звичайних школах». Почуття щодо об'єкта ставлення стосуються афективного компонента, відображають почуття вчителів стосовно навчання учнів з особливими освітніми потребами, як-от: «Я боюся, що учні з проблемами поведінки порушують порядок на уроці». Поведінковий компонент (налаштування на дію) відображає схильність діяти стосовно об'єкта певним чином, віддзеркалює погляди вчителів на те, як поводитися з дитиною з ООП у класі, наприклад: «Я б відмовився надавати додаткову підтримку учневі з особливими освітніми потребами» (de Boer, Pijl, Minnaert, 2010).

Позитивне ставлення до інклюзії – одна з найважливіших передумов успішності в реформуванні інклюзії, тому важливо відрефлектувати міркування вчителів щодо інклюзивного навчання (Avramidis, Norwich, 2002). Зарубіжні науковці, ретельно досліджуючи ставлення педагогів до інклюзії, обстоюють солідарну позицію стосовно того, що ефективність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від ставлення педагогічних працівників до порушення та рівня супроводу (підтримки), якого потребують учні з особливими освітніми потребами (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009). Досвід упровадження професійної діяльності в інклюзивному класі, де навчаються учні, які потребують психолого-педагогічного супроводу, а також уміння спілкуватися з учнями з ООП, знання їхніх особливостей безпосередньо впливають на формування позитивного ставлення вчителів до інклюзії (Burke, Sutherland, 2004). Позитивно налаштовані педагогічні працівники використовують такі стратегії і методи навчання, що допомагають їм зважати на індивідуальні відмінності учнів з ООП, створювати умови для розкриття творчого потенціалу школярів. Натомість педагогічні працівники, які упереджено ставляться до інклюзії, нерідко вдаються до методів навчання, що призводять до соціальної ізоляції учнів з ООП. Аналіз переконань, ставлення вчителів до інклюзії уможливорює розуміння нагальних проблем у цій сфері, сприяє їх розв'язанню та покращенню освітнього середовища.

У фокусі дослідницької уваги зарубіжних науковців перебуває не лише ставлення педагогічних працівників до інклюзії в освітньому середовищі, а й причини, що породжують занепокоєння вчителів стосовно роботи з учнями, які мають ООП. Нині вчені констатують помітний негативний зв'язок між ставленням і занепокоєнням (стурбованістю) респондентів щодо імплементації інклюзивної освіти. Педагоги, які позитивно ставляться до інклюзивної освіти, мають менший ступінь занепокоєння стосовно здатності навчати учнів з ООП. Водночас особи, які демонструють негативне ставлення до інклюзивної освіти, засвідчують високий рівень занепокоєння. Студіюючи ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти в Тайланді, С. Фолін (S. Forlin) і Д. Чеїмбез (D. Chambers) з'ясували, як доцільне використання методів навчання учнів з ООП та знання законодавчої й нормативної бази в

галузі інклюзивної освіти впливають на ставлення та стурбованість майбутніх учителів (Forlin, Chambers, 2011). Результати дослідження засвідчують, що означені чинники позитивно корелюють зі ставленням до включення учнів з ООП та негативно – із занепокоєнням щодо реалізації інклюзивного навчання.

У зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях (Т. Лорман (T. Loreman), К. Ерлі (C. Earle), К. Фолін (C. Forlin), У. Шарма (U. Sharma)) акцентовано на професійній підготовці майбутніх учителів як на важливому чиннику впливу на успішність професійної діяльності в умовах інклюзії. Науковці стверджують про необхідність формування не лише базу знань, а й позитивне ставлення та переконання щодо майбутньої професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти. З огляду на це, потрібно виокремити ключові чинники, що позначаються на формуванні ставлення майбутніх учителів до інклюзивної освіти, на розвитку знань, навичок (психологічної готовності) (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011).

Для вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів потрібні емпіричні докази, що мають бути покладені в основу обґрунтування підходів до переформатування змісту професійної підготовки. Наразі необхідно вивчити вплив освітніх програм підготовки майбутніх учителів на професійну діяльність в умовах інклюзії, на формування позитивного ставлення до дітей з ООП, зменшення рівня занепокоєння щодо реалізації інклюзивної освіти. Недоліком наявних діагностичних інструментів науковці вважають низький рівень внутрішньої узгодженості. Наприклад, показник альфа Кронбаха для опитувальника «Взаємодія з людьми з інвалідністю» становить 0,68, що на 0,02 нижче від допустимого рівня. За висловом ДеВелліса (DeVellis), цей діагностичний інструментарій варто використовувати вкрай обережно (DeVellis, 2011). Науковці, провівши масштабне дослідження в чотирьох країнах: Гонг-Конзі, Канаді, Індії та США, – апробували психометричну шкалу «SACIE-R» («The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised Scale»). Для розробників психодіагностичного інструментарію наукове зацікавлення становив описаний метод апробації шкали. Виокремлено 15 валідних запитань (у таблиці 1 подано переклад трифакторної шкали, що вимірює ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011).

Таблиця 1

Трифакторна шкала вимірювання ставлення випускників педагогічних програм до інклюзивної освіти

| Повідомлення | Ф 1 | Ф 2 | Ф 3 |
|---|-----|-----|-----|
| Мені важко подолати початковий шок, коли зустрічаю людей із тяжкими порушеннями. | + | | |
| Я боюся поглянути людині з інвалідністю прямо в обличчя. | + | | |
| Я коротко спілкуюся з людьми з інвалідністю й намагаюсь якнайшвидше закінчити спілкування. | + | | |
| Я б відчував безвихідь, якби в мене була інвалідність. | + | | |
| Я боюся думки, що я можу колись набути інвалідність. | + | | |
| Учні, яким важко висловлювати думки в усній формі, повинні навчатися в загальноосвітньому класі. | | + | |
| Учні, які часто провалюють іспити, повинні навчатися в загальноосвітньому класі. | | + | |
| Учні, які потребують індивідуального навчального плану, повинні навчатися в загальноосвітньому класі. | | + | |
| Неуважні учні повинні навчатися в загальноосвітньому класі. | | + | |
| Учні, які потребують комунікативних технологій (наприклад, азбуки Брайля, жестової мови), повинні навчатися в загальноосвітньому класі. | | + | |
| Я стурбований тим, що моє навантаження зростатиме, якщо в моєму класі будуть учні з інвалідністю. | | | + |
| Я стурбований тим, що важко буде приділяти належну увагу всім учням в інклюзивному класі. | | | + |
| Я стурбований тим, що перебуватиму в стресовій ситуації, якщо в моєму класі буде учень з інвалідністю. | | | + |
| Я стурбований тим, що учнів з інвалідністю не приймуть у класі. | | | + |
| Я стурбований тим, що в мене немає знань і навичок, необхідних для навчання учнів з інвалідністю. | | | + |

Скорочення: Ф 1 – фактор 1 (сентименти), Ф 2 – фактор 2 (ставлення), Ф 3 – фактор 3 (проблеми).

У розвідці Д. Юінг (D. Ewing), Дж. Монсена (J. Monsen) і С. Кілблока (S. Kielblock) проаналізовано опитувальники вчителів початкових класів стосовно ставлення до інклюзивної освіти. Учені дослідили праці з 1995 р. до 2015 р. за такими критеріями: робота містить кількісний опитувальник щодо ставлення вчителів до інклюзивної освіти; опитування проведене серед учителів початкової школи; дослідження представляє психометричний аналіз результатів; результати були опубліковані в зазначених хронологічних межах (1995 – 2015 рр.). Із 1 882 праць залишилося дев'ять, які повністю відповідали виокремленим критеріям (Ewing, Monsen, Kielblock, 2017). Науковці також оцінили опитувальники за критеріями, що розробили в 1998 р. М. Бакстон (M. Buxton), Д. Джоунз D. Jones), Р. Фіцпатрик (P. Fitzpatrick), С. Дейві (C. Davey): надійність і валідність, інтерпретаційність та прозорість результатів, прийнятність і доцільність (Fitzpatrick, Davey, Buxton, Jones, 1998). Вісім опитувань провели в англійських країнах (США, Об'єднане Королівство (UK), Австралія, Індія) й одне опитування – у Нідерландах, результати опублікували англійською мовою. Учені зауважили, що, попри значущість феномену інклюзивної освіти, зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, збільшення навантаження на вчителів закладів загальної середньої освіти, лише в нечисленних працях запропоновано нові опитувальники. Отже, тільки окремі науковці можуть претендувати на новаторство в цій галузі. Наприклад, два опитувальники – це адаптовані версії опитувальника, розробленого ще в 1979 р. Б. Ларриві (B. Larrivee) і Л. Куком (L. Cook), «Переконання стосовно мейнстрімінгу («Opinions Relative to Mainstreaming»)» (Larrivee, Cook, 1979). В інших опитувальниках оновлено термінологію, проте структура залишена без змін (Ewing, Monsen, Kielblock, 2017).

Вартий уваги опитувальник, сконструйований та апробований в умовах інтегрованого навчання У. Шармою й І. Десай. Це чотирифакторний опитувальник, спрямований на визначення чинників, що породжують стурбованість учителів, які працюють в умовах інтегрованого (інклюзивного) навчання (таблиця 2) (Sharma, Desai, 2010).

Таблиця 2

Стурбованість стосовно інтегрованого навчання

| Повідомлення | Ф1 | Ф2 | Ф3 | Ф4 |
|---|----|----|----|----|
| Брак коштів. <i>У моїй школі не вистачить коштів для успішної інтеграції.</i> | + | | | |
| Непрофесійні фахівці в команді супроводу. <i>Буде недостатньо професійного персоналу для підтримки інтегрованих учнів (наприклад, логопед, фізіотерапевт, ерготерапевт тощо).</i> | + | | | |
| Неналежна інфраструктура. <i>Моя школа має труднощі з розміщенням учнів із різними типами інвалідності через неналежну інфраструктуру, напр., у зв'язку з архітектурною недоступністю.</i> | + | | | |
| Недостатні ресурси /персонал спецосвіти. <i>Для підтримки інтеграції буде недостатньо ресурсів або вчителів зі спеціальною освітою.</i> | + | | | |
| Неадекватні навчальні матеріали. <i>У моїй школі не буде навчальних матеріалів та засобів навчання спеціальної освіти, наприклад шрифту Брайля.</i> | + | | | |
| Брак часу. <i>Мені не вистачить часу на планування занять з учнями з особливими освітніми потребами.</i> | | + | | |
| Важко підтримувати дисципліну. <i>На уроці буде важко підтримувати дисципліну.</i> | | + | | |
| Брак знань і навичок. <i>Я не маю знань та навичок, необхідних для навчання учнів з ООП.</i> | | + | | |
| Неприйняття учнями без ООП. <i>Учні без ООП не сприймають учнів з ООП.</i> | | + | | |
| Неприйняття батьками. <i>Батькам дітей без ООП не подобається ідея навчання власних дітей в одному класі з учнями з ООП.</i> | | + | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Зниження вимог до успішності учнів (невиконання стандарту). <i>Загальні академічні стандарти школи постраждають.</i> | | | + | |
| Зниження продуктивності вихователів. <i>Моя продуктивність як класного керівника чи директора школи знизиться.</i> | | | + | |
| Послаблення навчальних досягнень учнів без ООП. <i>Це вплине на академічні досягнення учнів без інвалідності.</i> | | | + | |
| Важко приділити увагу всім. <i>В інтегрованому класі буде важко приділяти однаково увагу всім учням.</i> | | | + | |
| Інтеграція учнів, які потребують допомоги в розвитку навичок самостійності <i>Я не зможу впоратися зі студентами-інвалідами, які не мають належних навичок самообслуговування, напр., з учнями, які не навчені ходити в туалет.</i> | | | + | |
| Висока тривожність і стрес у вчителів. <i>Інтеграція учня з ООП у моєму класі чи школі розвиватиме в мені напруженість і породжуватиме стрес.</i> | | | + | |
| Додаткова паперова робота. <i>Мені доведеться виконувати додаткову паперову роботу.</i> | | | | + |
| Відсутність стимулів. <i>Я не отримаю достатньо стимулів (наприклад, додаткову винагороду чи надбавку) за роботу з інтегрованими учнями з ООП.</i> | | | | + |
| Збільшення робочого навантаження. <i>Моє навантаження збільшиться.</i> | | | | + |
| Підвищений рівень стресу в інших співробітників. <i>Інші співробітники школи будуть зазнавати стресу.</i> | | | | + |

Скорочення: Ф 1 – фактор 1 (стурбованість стосовно ресурсів), Ф 2 – фактор 2 (неприйняття учнів з інвалідністю), Ф 3 – фактор 3 (стурбованість стосовно успішності), Ф 4 – стурбованість стосовно навантаження.

У таблиці подано розшифровані тези та описано їхній зв'язок із факторами. Для опитування важливо міксувати положення (виділені курсивом), які респонденти оцінюють за шкалою Лікерта від 4 до 1, де 4 – край стурбований; 3 – дуже стурбований; 2 – трохи стурбований; 1 – зовсім не турбує.

Дж. Монсен, Дж. Юінг і М. Квока дослідили вплив таких чинників, як вік, стать, роки педагогічного стажу, рівні викладання, кваліфікація чи відвідування спеціальних освітніх курсів на ставлення вчителів до інклюзії. Результати засвідчують, що роки педагогічного стажу, вік і кількість учнів у класі, стать вчителя або відвідування курсів спеціальної освіти суттєво впливають на ставлення вчителів до поняття «інклюзія». Констатовано, що вчителі, які позитивно ставляться до інклюзії (за вищими оцінками ставлення), порівняно молодші за тих, хто негативно ставиться (нижчі бали). Занепокоєння щодо стану професійної компетентності зростає із віком, тому старші вчителі неохоче включають дітей та молодих людей з ООП у середовище закладу загальної середньої освіти. Старші за віком учителі не хочуть перейматися додатковими проблемами дітей, які можуть викликати труднощі в класі, тому що це потенційно впливає на компетентність учителя. Це спостереження має передбачувані наслідки для прикладної практики, оскільки вчителям старшого віку може знадобитися дещо інша та додаткова підтримка, щоб вони могли впевнено застосовувати інклюзивні практики (Monsen, Ewing, Kwoka, 2014).

Отже, дослідження характеру ставлення майбутніх учителів і вчителів, які провадять професійну діяльність у ЗЗСО, необхідне для виокремлення чинників, що перешкоджають формуванню позитивного ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти. Подолання негативу стосовно інклюзії й надання необхідної підтримки педагогічним працівникам оптимізують створення сприятливого освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. У статті наголошено на важливості вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти як інноваційної парадигми, що переформатовує освітній процес сучасного закладу освіти. Доведено, що вчитель відіграє провідну роль у реалізації державних реформ, тому необхідно створювати умови, у яких педагог провадить професійну інклюзивну діяльність. Проаналізовано вітчизняний доробок, присвячений інтерпретації ставлення вчителів до інклюзивної освіти (див. сайт

Національної бібліотеки імені В. Вернадського). Дійшли висновку про відсутність психодіагностичного інструментарію, який дає змогу виокремити проблеми, що породжують стурбованість учителів в інклюзивних класах. Представлено наукову рефлексію тих праць, які розкривають підходи до вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти, описують методи збирання й оброблення інформації, методику проведення досліджень. У перспективі варто провести опитування вчителів початкових класів на підставі зарубіжних рекомендацій, адаптувавши їх до особливостей освітньої діяльності в Україні.

Література

Бондар Т. І. Тенденції в дослідженні ставлення педагогів до інклюзивної освіти в США. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон. 2016. Вип. LXX, т. 1. С. 7–11.

Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. доктора пед. Наук : 13.00.01. Хмельницький, 2019. 607 с.

Бондар Т. І. Правова модель інклюзивної освіти в Україні. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: матеріали VI всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачево, 13–14 трав. 2021 р. Мукачево, 2021. С. 20–22.

Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського (пошук за ключовими словами «ставлення вчителів / педагогів»). URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення 20.01.2022 р.)

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 11.01.2022).

Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17(2). P. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056.

Burke K., Sutherland C. Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*. 2004. Vol. 125(2). P. 163–172.

de Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*. 2010. DOI: 10.1080/13603110903030089 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089> (дата звернення 20.05.2022 р.).

Devellis R. Scale development: theory and applications, Newbury Park, CA: Sage. 2011. Vol. 26. 216 p.

Eagly A. H., Chaiken S. The nature of attitudes. In *The psychology of attitudes*, ed. A. H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College 1993. 794 p.

Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock, S. Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, *Educational Psychology in Practice*. 2017. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822. URL: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822> (дата звернення 20.05.2022 р.).

Fitzpatrick R., Davey C., Buxton M. J., Jones D. R. Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 1998. Vol. 2, No. 14. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9812244/> (дата звернення 30.05.2022 р.).

Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. No. 39(1). P. 17–32.

Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 2011. Vol. 21. P. 50–65.

Forlin C., Loreman T. (Ed.) (), *Measuring Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2014 URL: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003011> (дата звернення 30.05.2022 р.).

Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. Research methods. In *Educational research: An introduction*, 6th ed., ed. M. D. Gall, W. R. Borg, and J. P. Gall, 1996. P. 165–370. New York: Longman.

Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009. No 25(4). P. 535–542.

Larrivee B., Cook L. Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*. 1979. Vol. 13. P. 315–324.

Monsen J., Ewing D., Kwoka M. Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support

and classroom learning environment. *Learning Environmetns Research*. 2014. Vol. 17. P. 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144.

Public Law 94–142. Education for All Handicapped Children Act. 1975 URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf> (last accessed: 07.01.2022).

Sharma U., Desai I. Measuring Concerns about Integrated Education in India. *Disability Information Resources*. 2010. URL: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html/>.

Transversal competences of a modern teacher in the context of the training for the work in the new Ukrainian school

Bondar Tamara³

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Hnezdilova Kira⁴

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

The article substantiates the impact that teachers have when the state policy meant to reform and / or modernize education is being implemented, Consequently, it is of great importance for the policymakers to understand preservice and in-service primary (elementary) teachers' attitude to educational reforms.

Today, general secondary education schools need to create an inclusive educational environment that is safe for all students, regardless of the severity of their disability. It is extremely important to prevent the social isolation of children with special educational needs (SEN); to promote the realization of educational potential during the implementation of the individual curriculum and other functions regulated in the teacher's job descriptions. So, it is necessary to investigate teachers' attitude towards inclusive education as an innovative paradigm that reforms teaching and learning in modern schools.

The article analyses published research findings that Ukrainian researchers who explore the topic of teachers' attitudes towards inclusive education (see the website of the Vernadsky National Library). It is concluded that researchers in Ukraine are unlikely to have investigated questionnaires that help to identify teachers' attitude and concerns about inclusion. The authors presented research findings of foreign researchers, who describe approaches to studying the features of teachers' attitudes to inclusive education, methods and steps in collecting and processing information. The term «attitude» is clarified, its component structure, which serves as a basis for the development of questionnaire, is explained. The factors that form the positive and negative attitude of teachers towards inclusion of children with special educational needs in the general secondary education setting are highlighted. The further study is likely to investigate preservice and in-service primary school teachers' attitude towards inclusive education using questionnaires developed by American and British researchers and adapted to the peculiarities of education in Ukraine.

Keywords: *questionnaire, special educational needs, types of disability, in-service teachers, pre-service teachers, impact, Likert-type scale.*

References

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056 [in English].

Bondar, T.I. (2016) *Tendentsiyi v doslidzhenni stavlennia pedahohiv do inklyuzyvnoyi osvity v SSHA* [Teachers' attitudes towards inclusion in the USA: Research trends]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences: bulletin*. Kherson, Issue LXX, Vol. 1. 7–11 [in Ukrainian].

Bondar, T.I. (2019). *Tendentsiyi rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u SSHA ta Kanadi* [Trends in inclusive education in the United States and Canada] (Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation). Khmelnytsky [in Ukrainian].

Bondar, T.I. (2021). *Pravova model inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini* [Human Rights model of inclusive education in Ukraine]. *Suchasni tendentsiyi rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiynykh protsesiv* [Modern trends in the development of science and education in the deepening of European integration processes]: materialy VI vseukr. nauk.-prakt. konf [Conference Proceedings].

³ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head at the the Department for Preschool, Primary Education Pedagogy and Education Management of the Mukachevo State University

⁴ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor at the Department of Preschool Education of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Mukachevo, 13–14 travnia. 2021 r.). Mukachevo, 20–22 [in Ukrainian].

Burke K., & Sutherland, C. (2004) Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172 [in English].

de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603110903030089 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089> [in English].

Devellis R. (2011). *Scale development: theory and applications*, Newbury Park, CA: Sage. Vol.26. 216 p [in English].

Eagly, A.H., & Chaiken S. (1993). *The nature of attitudes*. In *The psychology of attitudes*, ed. A.H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College [in English].

Ewing, D.L., Monsen, J.J., & Kielblock, S. (2017): Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, *Educational Psychology in Practice*, DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822. URL: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822> [in English].

Fitzpatrick R., Davey, C., Buxton, M.J., & Jones, D.R. (1998) Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 2.14. URL: <http://https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9812244/>[in English].

Forlin C., & Chambers D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1). 17–32 [in English].

Forlin C., Earle C., Loreman T., & Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21. 50–65[in English].

Forlin, C., & Loreman, T. (Ed.) (2014), *Measuring Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. iii. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003011>[in English].

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Research methods*. In *Educational research: An introduction*, 6th ed., ed. M.D. Gall, W.R. Borg, and J.P. Gall, 165–370. New York:Longman [in English].

Jordan A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4). 535–542.

Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315–324[in English].

Monsen, J., Ewing, D., & Kwoka, M. (2014) Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*. 17. 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144-8 [in English].

Natsionalna biblioteka Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho (poshuk za klyuchovymi slovamy «stavlennya vchyteliv / pedahohiv») [Vernadsky National Library of Ukraine (search by keywords: teacher / teacher's attitude)]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [Education Act: Law of Ukraine] № 2145-19 vid 05.09.2017 r. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian].

Sharma, U. & Desai, I. (2010). Measuring Concerns about Integrated Education in India. Disability Information Resources. URL: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html/> [in English].

Accepted: May 31, 2022



Формування управлінської компетентності майбутніх директорів закладів дошкільної освіти

Березовська Людмила Іванівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail lydunya@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

Scopus Author ID: 57211315126

У статті здійснено аналіз проблеми формування управлінської компетентності майбутніх директорів закладів дошкільної освіти. Проаналізовано зміст понять «компетентність», «управлінська компетентність директора закладу дошкільної освіти». Здійснено теоретичний аналіз досліджень науковців, які вивчали проблеми управлінської компетентності в теорії і практиці управління закладами освіти. Зазначено, що модернізація системи освіти потребує змін в управлінській діяльності, оскільки сучасний керівник закладу дошкільної освіти має бути добре обізнаним у галузі управління, компетентно здійснювати керівництво освітньо-виховним процесом у ЗДО, визначати перспективні вектори розвитку, які впливатимуть на результативність діяльності закладу дошкільної освіти, впроваджувати ефективні методи роботи з персоналом.

Управлінську компетентність директора ЗДО визначено як інтегральну властивість, що включає комплекс професійних знань та вмінь, які засвідчують високий рівень фахової компетентності до управлінської діяльності, особистісно-значущі якості, що сприяють реалізації та виконанню функціональних обов'язків, висока мотивація, працездатність і наполегливість, саморозвиток та самовдосконалення у професії. Зауважено, що директор закладу дошкільної освіти насамперед управлінець, який здійснює організацію та керівництво закладом дошкільної освіти, і від його професійних умінь, лідерських якостей залежить її функціонування, розвиток престижу та іміджу. До професійних умінь, якими повинен оволодіти майбутній директор ЗДО у процесі навчання, відносимо здатність об'єктивно оцінювати свої знання (загальні, спеціальні), ефективно організовувати професійну діяльність, самостійно приймати рішення та відповідати за її результати, встановлювати позитивні суб'єкт-суб'єктні взаємини з працівниками, запроваджувати інновації в освітній процес, прагнути до самовдосконалення та саморозвитку.

Розроблено питальник, наведено приклади вправ та завдань, які розглядалися зі студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика організації роботи в закладі дошкільної освіти». Отримані кількісні результати засвідчили, що розроблений комплекс практичних завдань, які розглядалися зі студентами, сприяли підвищенню рівня управлінської компетентності у студентів, майбутніх керівників ЗДО.

Ключові слова: директор ЗДО, управління, управлінські функції, управлінські рішення, заклад дошкільної освіти, освітній процес, компетентність, управлінська компетентність, підготовка фахівців.

Вступ. На сьогодні в нестабільних умовах, спричинених пандемією COVID-19, війну з російським агресором, відбуваються зміни в освітній, соціально-політичній, культурній сферах життя, що зумовлює зміни у системі управлінської діяльності директора закладу дошкільної освіти (далі ЗДО), необхідність впровадження нових форм і методів в освітньо-виховний процес. Головним завданням у процесі управління ЗДО на сучасному етапі є реалізація основних напрямів щодо реформування системи дошкільної освіти в Україні, взаємодія органів державної влади з керівництвом ЗДО, громадськими організаціями, батьками. Зкладам дошкільної освіти потрібні керівники нової генерації, які володіють високим рівнем сформованості професійної та управлінської компетентності. Так, у професійному стандарті керівника (директора) закладу дошкільної освіти (Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти, 2021) зазначено, що метою професійної діяльності директора ЗДО є сам процес управління та ефективна організація освітньої, фінансово-господарської діяльності, харчування, медичного обслуговування, управління персоналом; ефективна командна та партнерська взаємодія. Таким чином, директор ЗДО повинен знати закономірності управління на засадах суб'єкт-суб'єктних

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

взаємин, володіти лідерськими якостями, здійснювати моніторинг діяльності задля забезпечення ефективності управління, підвищення конкурентноздатності та іміджу ЗДО, бути добре обізнаним із нормативно-правовими документами організації управління діяльності в закладі дошкільної освіти, впроваджувати інноваційні педагогічні ідеї та практики, розвивати творчий потенціал педагогів, володіти гнучкими, soft skills навичками, бути мобільним, обирати дієві способи досягнення професійних та управлінських рішень, налагоджувати взаємодію з колективом, представниками різних соціальних груп та відомств, бути готовим до прийняття складних управлінських рішень.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей формування у майбутніх директорів ЗДО управлінської компетентності у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Завданнями дослідження є: здійснити аналіз сучасних наукових підходів до висвітлення сутності поняття «управлінська компетентність»; визначити особливості формування управлінської компетентності у здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта у процесі навчання за другим (магістерським) рівнем вищої освіти; започаткувати експериментальне дослідження щодо рівнів сформованості управлінської компетентності в майбутніх директорів ЗДО.

Матеріали та методи дослідження. Аналіз педагогічної літератури свідчить про зацікавленість учених, педагогів-практиків проблемою управлінської компетентності директорів закладів освіти. Проблемі формування управлінської компетентності директорів закладів дошкільної освіти присвячено дослідження Л. Алексеєнко-Лемовської, А. Бандурки, Л. Карамушки, О. Карпенко, К. Крутій, М. Поташник, Ю. Соловей, Л. Сергеевої, Р. Шаповала та ін. Загальні аспекти контролю в управлінні діяльністю закладів освіти розкрито у наукових дослідженнях Л. Даниленко, П. Дрозд, Г. Єльнікової, М. Загоруйко, Л. Карамушки, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко, А. Панченко та ін. Проте, не зважаючи на різнобічні дослідження науковців, проблема формування управлінської компетентності у майбутніх директорів ЗДО потребує внесення коректив до змісту технологій навчання, які повинні відповідати сучасним освітнім та суспільним викликам.

Результати дослідження. Система освіти – це складне соціальне утворення, яке, як об'єкт управління, має свої характерні особливості. Освіта покликана не лише реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві, але й задавати новий вектор розвитку, який би відповідав суспільним і європейським викликам.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки зазначено, що метою розвитку освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного потенціалу суспільства, готового до викликів майбутнього (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 р., 2021: 68). Трагічні воєнні події, які сьогодні переживає держава Україна, довели, наскільки освіта і наука є важливими чинниками розвитку суспільства, його обороноздатності, захисту і збереження загальнолюдських цінностей. Сучасному директору ЗДО доводиться працювати в період реформування та модернізації системи дошкільної освіти, освоєння фахівцями нових соціальних ролей, здійснення інформатизації освіти. Крім того відбувається оновлення видів та форм управлінської діяльності, розширення спектру функціональних обов'язків, удосконалення знань та вмінь у галузі менеджменту освіти.

Ефективність реформування системи освіти залежить від конструктивних змін у її управлінні, що пов'язані з пошуком вирішення складних організаційних, соціально-економічних та політичних завдань. Вирішення окреслених завдань вимагає від директора ЗДО високої сформованості управлінської (професійної) компетенції, що забезпечить здійснення професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку і нестандартних управлінських рішень.

У контексті дослідження для розкриття змісту поняття «управлінська компетентність» з'ясуємо насамперед сутність поняття «компетентність».

У Законі України про освіту поняття «компетентність» пояснюється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну або подальшу освітню діяльність» (Закон України про освіту, 2017).

На думку І. Зязюна, компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень (Зязюн, 2001: 75).

А. Богуш, визначаючи поняття «компетентність» акцентує передовсім на особистісно усталеній якості особистості, що включає знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль та сформованість у предметній компетенції (Богуш, 2007:161).

Таким чином, поняття «компетентність» розуміємо «як особистісну якість, комплексну характеристику особистості як інтегрований результат набутого певного досвіду, знань» і вмінь щодо приймання самостійних конкретних рішень у професійній діяльності (Березовська, 2020: 191).

Проблема готовності фахівців до управлінської діяльності була об'єктом дослідження сучасних науковців (О. Белова, Р. Вдовиченко, І. Дарманська, Г. Єльнікова, Г. Зайченко, Л. Мартинець, Т. Мацевко, Т. Сорочан, Р. Шаповал та ін.). Учені одностайні в тому, що управлінська компетентність ґрунтується на наявності професійних знань, практичного досвіду роботи, культури управління, індивідуально-психологічних особливостях керівника. Проте зауважимо, що знання формуються впродовж життя. Сьогодні важко спрогнозувати, що буде завтра, тому кожне рішення, ґрунтується не лише на знаннях, але й на інтуїції, вмінні керівника передбачати, прогнозувати, проектувати результати своєї діяльності, застосовувати творчий підхід, винахідливість.

Зауважимо, що здійснюючи керівництво ЗДО, крім професійних знань, важливі ґрунтовні знання в галузі законодавства. Міністерством економіки України від 21.09.21 року затверджено професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти, 2021). У документі зазначено нормативно-правову базу, якою повинен керуватися директор ЗДО у своїй професійній діяльності, подано перелік загальних компетентностей та трудових функцій, необхідних для успішного здійснення управління закладом дошкільної освіти.

З означеного випливає, що структура управлінської діяльності директора ЗДО характеризується такими показниками, як: наявність загальних умінь (відповідальність, свідомість, ціннісні орієнтації, ефективна комунікація, міжособистісна взаємодія, творче самовираження та ін.); сформованість професійних знань та умінь (ефективно планувати та організовувати діяльність, самостійно приймати рішення, виявляти ініціативність, творчість, здійснювати контроль, самоконтроль та ін.); специфічні управлінські вміння (управляти персоналом, здійснювати фінансово-господарську, організаційно-методичну діяльність, дотримуватися правил безпеки життєдіяльності, санітарно-гігієнічних вимог, налагоджувати зв'язки з різноманітними органами та службами, забезпечувати організацію освітньо-виховного процесу з урахуванням запитів його учасників та ін.). Структура управлінської діяльності керівника ЗДО представлена на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Структура управлінської діяльності керівника ЗДО

Суголосні з позицією учених (Н. Кінах, П. Олешко) у тому, що сучасний керівник освітньої установи – це стратег, який проектує розвиток організації, враховує сильні та слабкі сторони, наявні ресурси, практичні вміння та адміністративні навички, що характеризують його як організатора, знання методів організації управлінської діяльності, як-от: організаційні, соціальні, економічні та інші (Кінах, Олешко, 2019: 122).

На думку Л. Сергеевої, директор закладу освіти – це насамперед лідер-менеджер, який здійснює управління системою освітнього закладу, забезпечує її функціонування та розвиток, активізує професійну діяльність педагогічного персоналу, організовує та забезпечує їхню діяльність (Сергеева, 2010).

Управлінська компетентність керівника закладу дошкільної освіти, на думку Р. Шаповала, це інтегроване особистісне утворення педагога, що ґрунтується на єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планувально-прогностичної, організаційної, контрольної-регулятивної та ін.) (Шаповал, 2009:

9).

Л. Алексєєнко-Лемовська управлінську компетентність вихователів ЗДО розглядає як систему внутрішніх та зовнішніх ресурсів, необхідних для організації ефективного керівництва освітнього процесу у ЗДО відповідно до цілей, принципів, змісту, технологій його діяльності (Алексєєнко-Лемовська, 2017: 83). Основними ознаками управлінської компетентності, на думку вченої, є здатність педагога забезпечувати в освітньому процесі ціннісне цілепокладання, випереджувальне планування, прогнозування результатів діяльності, корпоративне прийняття рішень, рефлексія (Алексєєнко-Лемовська, 2017: 82).

Таким чином, управлінську компетентність директора ЗДО розглядаємо як інтегральну властивість особистості, що охоплює комплекс професійних знань, умінь та навичок, що засвідчують високий рівень фахової компетентності в галузі дошкільної освіти, до управлінської діяльності, особистісно-значимі якості, які сприяють реалізації та виконанню функціональних обов'язків, висока мотивація, працездатність і наполегливість, саморозвиток та самовдосконалення у професії.

На необхідності формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти управлінської компетентності зазначено й у Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта (Стандарт вищої освіти, 2021). Документом передбачено формування у здобувачів вищої освіти таких спеціальних, фахових компетентностей, як: вміння організовувати освітній процес у ЗДО, використовуючи в роботі сучасні засоби, методи та технології; організація фінансово-господарської діяльності; впровадження в практику наукових розробок; здійснення просвітницької діяльності задля підвищення психолого-педагогічної компетентності вихователів, батьків, громадськості; забезпечення нормативно-правового регулювання діяльності ЗДО.

Формування управлінської компетентності у здобувачів вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» спеціальності 012 Дошкільна освіта здійснюється у процесі викладання навчальної дисципліни «Теорія і практика організації роботи в закладі дошкільної освіти» (другий (магістерський) рівень вищої освіти), проходженні виробничих практик і ґрунтується на сукупності теоретичних знань та практичних умінь, які здобуваються у процесі навчання.

Освітньо-професійними програмами (далі ОПП) спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Практична психологія в закладах дошкільної освіти» та «Дошкільна освіта. Логопедія в закладах дошкільної освіти» другого (магістерського) рівня вищої освіти навчальна дисципліна є обов'язковим компонентом ОПП. На її вивчення відводиться три кредити ECTS.

Відповідно до робочої програми, метою вивчення навчальної дисципліни є: підготовка студентів до організаційної та управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти, ознайомлення із загальнотеоретичними проблемами і науковими основами здійснення управлінської діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

Очікуваними результатами навчання у процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика організації роботи в закладі дошкільної освіти» є оволодіння студентами нормативно-правовими та законодавчими документами в галузі дошкільної освіти; основами організації різних видів діяльності керівника ЗДО (фінансово-господарська; харчування; медичне обслуговування; оздоровлення дітей; освітній процес; взаємодія з працівниками різних рівнів та відомств); моніторинг якості освітньої та організаційно-управлінської діяльності у ЗДО; аналіз, прогнозування проектування та планування освітнього процесу у ЗДО з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального освітнього середовища, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та ін.

Задля з'ясування рівнів сформованості у майбутніх вихователів ЗДО здатності до здійснення управлінської діяльності було розроблено питальник, у якому взяли участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Так, на запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «управління»? 46 % майбутніх директорів зазначили, що «управління – це керівництво», 33 % – зазначили, що це вплив керівника на підлеглого; 13 % – відповіли, що це вид професійної діяльності; 6 % – не відповіли на запитання.

Наступне запитання мало на меті з'ясувати чи знайомі студенти з поняттям «функції управління». Відповіді виявилися такими: 38,2 % респондентів зазначили, що провідною функцією в системі управління є контролювальна; 32,4 % респондентів виокремили планувальну та організаційну; 27 % зауважили, що важливою функцією є моніторинг діяльності.

На запитання анкети «Які завдання покликаний вирішувати директор ЗДО?» 47,4 % відповіли, що

директор ЗДО повинен організувати освітньо-виховний процес у ЗДО, дбати про матеріально-технічну базу, проводити наради. 34,2 % зауважили, що директор ЗДО здійснює керівництво відповідно до посадової інструкції. 18,4 % – «вирішує всі поточні питання, приймає важливі рішення».

Наступне запитання мало на меті з'ясувати, якими професійними вміннями повинен володіти директор ЗДО. 44,8 % зазначили: мати ґрунтовні знання в галузі дошкільної освіти, ведення фінансово-господарської діяльності, мати практичний досвід роботи. 32,5% відповіли, що для керівника важливо вміти комунікувати з людьми, мати організаторські здібності. 22,7 % – бути толерантним, терплячим, знати добре коло своїх повноважень.

На запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень сформованості управлінських умінь та навичок?» більшість студентів (76,7 %) зазначили як «задовільний»; 19,4 % оцінили як достатній; 3,9 % респондентів не визначились із відповіддю.

Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що студенти фрагментарно володіють поняттями «управління», «функції управління»; не мають ґрунтовних знань щодо визначення професійних завдань, які покликаний вирішувати директор ЗДО. Рівень сформованості управлінської компетентності більшість студентів схарактеризували як «задовільний».

Таким чином, отримані результати спонукали до необхідності цілеспрямованої роботи, щодо формування управлінської компетентності у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Так, у процесі опанування змісту навчальної дисципліни «Теорія і практика організації роботи в закладі дошкільної освіти» посилили увагу на вивчення таких тем, як: «Сутність поняття управління. Зміст та функції управління», «Нормативно-правові документи організації управлінської діяльності у ЗДО», «Умови ефективної управлінської діяльності директора ЗДО», «Моніторинг якості дошкільної освіти», «Традиційні та інноваційні технології в управлінні» та ін.

Практичні заняття проводили із використанням інтерактивних форм та методів роботи зі студентами (дискусія, розгляд проблемних ситуацій, мозковий штурм, дерево рішень, метод-прес, кейс-метод, метод-проектів, написання есе та ін.), що сприяли відпрацюванню вміння спільної, командної роботи, колективного прийняття рішення, вміння домовлятися, розподіляти обов'язки та відповідати за прийняті рішення, знаходити вихід із нетипових ситуацій, набуття практичних умінь та навичок, пов'язаних із управлінською діяльністю директора ЗДО.

Наведемо окремі приклади вправ та завдань, які використовували у роботі зі студентами на практичних заняттях.

Вправа «Моніторинг діяльності ЗДО»

Мета: формувати практичні вміння студентів здійснювати аналіз та планування освітньо-виховного процесу у ЗДО, визначати сильні та слабкі сторони методом SWOT-аналізу.

Обладнання: блок-схема методу SWOT-аналізу.

Процедура виконання. Студенти працювали в групах. Кожній групі пропонували оцінити діяльність ЗДО, в якому вони проходили виробничу практику; розробити критерії для оцінки організації освітньо-виховного процесу у ЗДО, матеріально-технічної бази, методичного забезпечення, кадрового потенціалу; визначити дієві механізми покращення організаційно-управлінської діяльності ЗДО.

Вправа «Ухвалення рішень»

Мета: вчити майбутніх директорів ЗДО планувати та аналізувати свою діяльність, окреслювати завдання, колективно ухвалювати рішення щодо конструктивного їх вирішення.

Процедура виконання. Студенти аналізували річний план роботи ЗДО за напрямками діяльності та розробляли перспективний план роботи на наступний навчальний рік. Майбутні директори ЗДО готували виступ з мультимедійною презентацією задля ознайомлення працівників ЗДО зі змістом роботи закладу дошкільної освіти на наступний навчальний рік.

Рольова гра «Укладання угоди»

Мета: формувати вміння студентів застосовувати теоретичні знання у процесі формулювання змісту угоди (договір) про надання додаткових занять з логопедії «Вчимося говорити правильно» та обговорення умов співпраці.

Матеріал: аркуші формату А-4, картки з реквізитами угоди.

Процедура виконання. Студенти отримали картки, на яких прописано реквізити та зазначено план написання з детальним описом пунктів, виконання зобов'язань учасниками угоди. Студенти працювали в парах, виконуючи ролі директора ЗДО і замовника послуги, обговорювали особливості співпраці, вчилися правильно заповнювати документи, представляти свої інтереси.

Вагоме місце у процесі вивчення навчальної дисципліни відводилося самостійній роботі та індивідуально дослідницьким завданням. Студенти готували теки з нормативно-правовими документами, якими у своїй діяльності керується директор ЗДО, складали портфоліо, резюме на заміщення вакантної посади, ознайомлювались із номенклатурою справ та зразками документів, заповнювали їх.

На завершальному етапі дослідження після вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика організації роботи в закладі дошкільної освіти» було проведено черговий зріз знань, спрямований на визначення готовності здобувачів освіти другого (магістерського) рівня до управлінської діяльності. Отримані кількісні дані засвідчили підвищення рівня управлінської компетентності у студентів. Так, більшість студентів (56,7 %) склали підсумковий тест на оцінку «добре». 23,4 % опитаних отримали оцінку «відмінно». Рівень сформованості управлінських умінь та навичок 63,2 % оцінили як «достатній».

Висновки. Таким чином, запропоновані теми лекційних занять, розроблений комплекс практичних завдань, які розглядалися на семінарських та практичних заняттях, сприяли поглибленню знань та формуванню у студентів практичних умінь вирішувати управлінські завдання, колективно приймати рішення, працювати з документами, аналізувати плани роботи ЗДО, здійснювати моніторинг організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, приймати конструктивні управлінські рішення, керуватися нормативно-правовими документами, застосувати інноваційні методи та технології у роботі з персоналом, здійснювати контроль і самооцінку професійної діяльності.

Література

Алексєенко-Лемовська Л. В. Розвиток управлінської компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах сучасної освіти. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 75 (2). С. 80-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%282%29_17

Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2020 531 с.

Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні.* Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С.155-170.

Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика* : наук.-метод. журнал. 2001. № 1.

Олешко П., Кінах Н. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки».* 2019. Випуск 9 (38). URL: <http://umo.edu.ua/pedagoghichni-nauki-vipuski/zbirnik-naukovikh-pracj-visnik-pisljadiplomnoji-osviti-serija-pedagoghichni-nauki-vipusk-938-2019>

Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». Наказ Міністерства економіки від 28.09.2021 р. № 620-21 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ МОН від 29.04.2020 р. № 572. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/202_0-zatverd-standart-012-m.pdf

Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Сергєєва Л. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою.* 2010. № 3.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Київ, 2021. с. 71. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 20 с.

Formation of management competence of future directors of preschool education institutions

Berezovska Liudmyla²,

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

The article analyzes the problem related to the formation of managerial competence of future directors of preschool education. The content of the concepts "competence", "managerial competence of the director of the preschool institution" is analyzed. Theoretical analysis of research of scientists who studied the problems of managerial competence in the theory and practice of management of educational institutions. It is noted that the modernization of the education system requires changes in management, as the current head of preschool education must be well versed in the field of management, competently manage the educational process in a preschool education institution, identify promising vectors of development that will affect the effectiveness of preschool education, implement effective methods of working with staff.

The managerial competence of the director of preschool education institutions is defined as an integral property that includes a set of professional knowledge and skills that demonstrate a high level of professional competence in management, personally significant qualities that contribute to the implementation and performance of functional responsibilities, high motivation, efficiency and perseverance, self-development and self-improvement in the profession. It is noted that the director of a preschool education institution is primarily a manager who organizes and manages a preschool education institution and its functioning; the development of prestige and image depend on his / her professional skills and leadership qualities. The professional skills that the future director of preschool education institutions must master in the learning process include the ability to objectively assess his / her own knowledge (general, special), to effectively organize professional activities, to make decisions independently and be responsible for their results, to establish positive and effective subject-subject relationships with employees, to introduce innovations in the educational process, to strive for self-improvement and self-development.

A questionnaire was developed, examples of exercises and tasks were given, which were considered with students of the second (master's) level of higher education in the process of studying the discipline "Theory and practice of work organization in preschool education". The obtained quantitative results showed that the developed set of practical tasks, which were considered with students, helped to increase the level of managerial competence of students, future heads of preschool education institutions.

Keywords: director of preschool education institutions, management, managerial functions, managerial decisions, preschool institution, educational process, competence, managerial competence, training of specialists.

References

Aleksieienko-Lemovska, L.V. (2017). Rozvytok upravlinskoi kompetentnosti vykhovateliv doshilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh suchasnoi osvity [Development of managerial competence of educators of preschool educational institutions in the conditions of modern education]. *Zb. nauk. prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Vyp. 75 (2). 80-83. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%282%29_17 [in Ukrainian].

Berezovska, L.I. (2020). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [The theoretical and methodical bases of formation of communicative-speech competence of social workers in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Bogush, A.M. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do movlennievoho rozvytku doshilnykiv [Competence approach to speech development of preschoolers]. *Pedahohichna i psykhohichna nauky v Ukraini*. V. 2. *Dydaktyka, metodyka, informatsiini tekhnolohii*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Ziaziun, I.A. (2001). Tekhnolohizatsiia osvity yak istorychna neperervnist [Technologization of education as historical continuity]. *Neperervna pedahohichna osvita : teoriia i praktyka : nauk.-metod. zhurnal*, 1 [in Ukrainian].

Olesko, P., & Kinakh N. (2019). Struktura upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka osvitnoho zakladu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The structure of managerial competence of the head of an

² Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

educational institution in the system of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. «Serija «Pedagogichni nauky»*. Vyp. 9 (38). Retrieved from <http://umo.edu.ua/pedagogichni-nauki-vipuski/zbirnik-naukovih-pracj-visnik-pisliadyplomnoi-osviti-serija-pedagogichni-nauki-vipusk-938-2019> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity» (2021). [On approval of the professional standard "Head (director) of preschool education"]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity (2020). [On approval of the standard of higher education in the specialty 012 "Preschool education" for the second (master's) level of higher education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017). [On education: Law of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Serheieva, L. (2010). Suchasni oriientyry zmistu upravlinskoj kompetentnosti kerivnyka navchalnogo zakladu [Modern guidelines for the content of managerial competence of the head of the educational institution] *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, 3 [in Ukrainian].

Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky (2021). [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031] Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].

Shapoval, R.V. (2009). Formuvannia upravlinskoj kompetentnosti kerivnyka doshkilnogo navchalnogo zakladu [Formation of managerial competence of the head of the preschool educational institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv. [in Ukrainian].

Accepted: June 3, 2022



Виконавсько-педагогічні засади діяльності в професійних фортепіанних школах**Бондар Тамара Іванівна¹**

Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна

E-mail tamara_bondar@yahoo.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9484-9336>

Researcher ID: AAD-5539-2022

Атрощенко Тетяна Олександрівна²

Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна

E-mail tatiyana05071976@gmail.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-1662>

Researcher ID: AAD-3900-2022

У статті схарактеризовано діяльність провідних європейських та українських фортепіанних шкіл. Зосереджено увагу на засадничих методичних принципах викладання в таких закладах. Проаналізовано особливості формування регіональних фортепіанних шкіл України. Констатовано вагомий вплив Віденської школи на розвиток піанізму. Описано особливості методики викладання представника Лондонської школи М. Клементі, а також представників Французької фортепіанної школи. Акцентовано на методичних досягненнях піаністів фортепіанних шкіл, відповідно до епох. Досліджено значення фортепіанної техніки та її роль у формуванні піаніста-професіонала. Удокладнено класифікацію фортепіанної техніки за трьома типами: класичний, якому характерна дрібна пальцева техніка, активний пальцевий удар, максимальна точність пальцевого руху від «кісточки» та вільна на зап'ясті рука; романтичний, що передбачає розвиток відчуттів у подушечках пальців, використовуючи вагу всієї руки - повна її звільненість, зв'язне та співуче пальцеве «legato»; експресіоністський, в якому важливим є техніка плечового поясу, що поєднує прийоми перших двох типів, із додаванням своїх прийомів, де помітна опора на дно клавіші з дещо фіксованою рукою. Виокремлено два види фортепіанної техніки (дрібна та велика). Фактурні викладення характерні для дрібної техніки: гами, позиційні групи, прикраси (мелізми), трель, репетиції, усі види арпеджіо, різні фігурації, подвійні терції. Велика техніка: акорди, октави (зокрема, ламані) та інші подвійні ноти (квінти, сексти), тремоло, стрибки. Окреслено основні напрями розвитку української фортепіанної школи: демократичні принципи та їх дотримання; всебічний розвиток особистості; застосування творчого підходу до особистого розвитку вихованців; поєднання досягнень національної і світової художньої культури; використання національної музичної спадщини; вплив різних видів мистецтв на формування особистості; вияв творчого потенціалу вихованців у процесі навчання, розвитку музичного сприйняття й освоєння історико-теоретичних знань; пропагування національної та світової художньої культури.

Ключові слова: фортепіанна школа, викладач фортепіано, фортепіанна техніка, піаніст, виконавець, фахівець.

Вступ. Ефективний розвиток професійної музичної освіти залежить від творчого потенціалу викладачів, виконавців, мистецтвознавців та ін., що потребує належних умов для реалізації та постійного вдосконалення. Ґрунтовне вивчення виконавсько-педагогічних засад діяльності в професійних фортепіанних школах можливе на підставі всебічного аналізу еволюції професійної фортепіанної освіти, історичного досвіду цієї галузі. Виконавсько-педагогічні засади діяльності досліджували Т. Воробкевич, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, Г. Курковський та ін. Попри наявні праці, бракує більш докладного аналізу еволюції європейських й українських фортепіанних шкіл, зокрема опису виконавсько-педагогічних принципів їхньої роботи.

Мета та завдання дослідження – здійснити історико-педагогічний аналіз виконавсько-педагогічних засад становлення та функціонування професійних фортепіанних шкіл.

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

² доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

Матеріали та методи дослідження. Вивчення особливостей становлення й розвитку професійних фортепіанних шкіл засвідчує, що провідну роль у формуванні європейського фортепіанного мистецтва кінця XVIII ст. – I половини XIX ст. відігравали Віденська, Лондонська й Паризька школи. У період XVIII – на початку XIX ст. існувала так звана «Стара школа», для якої характерне переважання пальцевої гри, фіксація руки, тримання ліктів біля тулуба. Акорди виконували ударом від ліктя, а октави – кистю, без участі всієї руки (Кашкадамова, 2006).

Представник лондонської школи М. Клементі, обґрунтовуючи авторську методику, надавав перевагу глибокому концертному звучанню інструмента та віртуозності. Промовисті ознаки такого стилю: біглисть, рівність, сила й незалежність пальців. Під час гри не використовували опору й вагу руки, рух зап'ястя. Загалом Лондонська школа мала неабияке значення для розвитку технічної майстерності піаніста.

Посутній вплив на розвиток піанізму мала Віденська школа. Представник школи Й. Н. Гуммель звертав увагу на якість туше, а не на швидкість; на віртуозність пальцевої гри, що виховували в поєднанні слухового контролю і відчуття руки, а не на механічні багатогодинні заняття. К. Черні, учень Л. ван Бетховена, автор багатьох етюдів та методичних праць, називав найголовнішою пальцеву техніку. На заняттях була запланована не суто механічна робота, а виконання завдань художнього плану. У цей період почали використовувати вагу руки, особливо у творах кантиленного характеру (Кашкадамова, 1998).

Французьку фортепіанну школу представляють Ф. Калькбреннер, А. Герц, які на заняттях використовували допоміжні механічні засоби.

К. Мартінсен наголошував на основній думці: «Не можна розвивати техніку у відриві від художніх завдань» (Герасимович, 1962). З огляду на це, техніка була класифікована за трьома типами.

Для «класичного» типу характерне переважання дрібної пальцевої техніки, де є «активний пальцевий удар» і максимальна точність пальцевого руху від «кісточки», при цьому рука має бути вільною на зап'ясті. Дрібна пальцева техніка класичного типу є фундаментом для побудови інших типів техніки.

«Романтичний» тип техніки передбачає розвиток відчуттів у подушечках пальців за повної звільненості руки та м'язового апарату, використовуючи вагу всієї руки. Важливий артикуляційний прийом – це зв'язне та співуче пальцеве «legato». Вага всієї руки має поступово переміщуватися з однієї подушечки на іншу за допомогою низького занурення (пронації) і високого підйому зап'ястя (супінації), ідеться про так звану «дугу» гри.

Для «експресіоністського» типу характерна техніка плечового поясу, що поєднує прийоми перших двох типів, із додаванням своїх прийомів. Описуючи такий тип техніки, зазначають, що помітна опора на дно клавіші з дещо фіксованою рукою.

Диференціюють два види фортепіанної техніки: «дрібна» і «велика». До дрібної техніки належать такі фактурні викладення: гами, позиційні групи, прикраси (мелізми), трель, репетиції, усі види арпеджіо, різні фігурації, подвійні терції. До великої техніки зараховують акорди, октави (зокрема ламані) та інші подвійні ноти (квінти, сексти), тремоло, стрибки.

Українська фортепіанна школа розвивалася в контексті утвердження національної професійної композиторської школи. У XIX столітті в атмосфері загальноєвропейського піднесення національних шкіл почало гостро поставати питання про створення національної школи. Важливу роль у її становленні відіграв М. Лисенко – засновник української музичної освіти, педагог, піаніст, видатний український музичний діяч (Лисенко, 2004).

У 1904 році засновано Музично-драматичну школу, що згодом переросла в Музично-драматичний інститут. М. Лисенко напрацював власну концепцію розвитку майбутнього піаніста, що полягала в органічній єдності технічної та художньої майстерності. Обов'язковим у його класі було вивчення українських пісень, які співали, а згодом добирали для відтворення на фортепіано (Лисенко, 1964).

Сподвижник української національної музичної школи М. Лисенко окреслив такі напрями її розвитку: гуманістична спрямованість на всебічний розвиток особистості вихованців; органічне поєднання в музичному вихованні досягнень національної і світової художньої культури; використання національної музичної спадщини як першоджерела слухотворчого виховання; вплив синтезу різновидів мистецтв в українській музичній драмі на формування особистості; соціальна спрямованість на пропагування національної та світової художньої культури.

Помітну роль у розвитку української фортепіанної школи XX століття відіграв В. Пухальський (1848 – 1933 рр.) – випускник Петербурзької консерваторії. Митець обстоював традиції однієї з

найкращих фортепіанних шкіл і впроваджував їх у власній педагогічній концепції. Одним із засадничих положень школи В. Пухальського є виховання музиканта-педагога, в особі якого мають бути поєднані «художник-артист і професійний учитель, який безпосередньо передає вихованцям свій сценічний досвід» (Кияновська, 2009).

Пріоритетного значення педагог надавав усебічному розвитку учня як музиканта, виховував особистостей, самостійних митців, піаністів, учителів. Згідно з типологією Н. Гуральник, педагогічна система В. Пухальського базована на «індивідуально-трансформованому наслідуванні традиційних принципів кількох лідерів фортепіанних шкіл із домінантою взаємозбагачення (II тип) з ознаками I типу: самостійне окреслення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів із яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи» (Гуральник, 2013).

Розбудову УФС продовжив М. Тутковський (1857 – 1931 рр.) – український педагог, піаніст, виконавець, учень В. Пухальського. У 1893 році в Києві митець відкрив приватну музичну школу, що здобула надзвичайну популярність у музичних колах. М. Тутковський упроваджував у музичну сферу власні принципи: гуманне ставлення до учнів усіх освітніх установ; людяність та повага до особистості кожного; використання виховних можливостей широкої загальної ерудиції музиканта; боротьба за високий професіоналізм. Н. Гуральник характеризує педагогічну систему М. Тутковського як «індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів кількох лідерів фортепіанних шкіл із домінантністю взаємозбагачення» (Рощина, 2013).

Принципи В. Пухальського продовжив утілювати К. Михайлов (1882 – 1961 рр.) у процесі педагогічної діяльності, митець вимагав від студентів безперервної самоосвіти, розширення світогляду через опрацювання літератури, відвідування концертів тощо.

Отже, зачинателі Київської фортепіанної школи сформували важливі концептуальні засади, що не втратили своєї актуальності донині. Значущими є висловлювання митців про інклюзивний підхід до навчання, усебічний розвиток студентів та виконавську універсальність (Рожок, 2004).

Орієнтовно в період, що підлягає аналізу харківська гілка української фортепіанної школи. Її фундатором справедливо називають П. Луценка (1873 – 1934 рр.) – видатного концертуючого піаніста, прогресивного педагога, який здобув освіту в Санкт-Петербурзі, потім працював у Берлінській консерваторії Штерна. Вітчизняну фортепіанну школу П. Луценко збагатив європейськими музичними традиціями (Лисенко, 2008).

Педагог прагнув виховати піаніста-просвітника, тому суттєвого значення надавав аналізу й обговоренню. Основні постулати його педагогічної концепції такі: спонукати до самостійного мислення, до пошуку власної інтерпретації за умови дотримання історичної стилістики; розвивати ініціативність тощо (Лисенко, 2000).

Ідеї П. Луценка продовжував В. Топілін (1908 – 1970 рр.) – відомий сольний піаніст і педагог, учень Г. Нейгауза. Музикант працював викладачем спочатку в Харківській, згодом – у Київській консерваторіях. Засадничим принципом музичної педагогіки митця була увага до розвитку особистості студента. Окрім обов'язкової фортепіанної програми, В. Топілін ознайомлював студентів із творами інших жанрів, акцентував на важливості розвитку знань у сфері літератури й живопису, а також спонукав до безперервного самовдосконалення (Гуральник, 2007).

Велике історичне значення для української фортепіанної школи мав тандем педагогів – Г. Беклемішева та його учня А. Луфера. Г. Беклемішев – високоерудований митець, видатний піаніст-педагог, який запровадив у музично-просвітницьку діяльність музично-історичні демонстрації, доповнив навчальні плани фаховими предметами. А. Луфер (1905 – 1948 рр.) – блискучий піаніст і педагог, автор фундаментальних праць з методики викладання гри на фортепіано. Серед інших послідовників Г. Беклемішева варто назвати Є. Сливака, А. Янкелевича, Н. Вітте та ін. (Гуральник, 2007).

Становлення Львівської фортепіанної школи, подібно до інших гілок УФС, датоване початком ХХ століття. Фундаментальну роль у цьому відіграло Галицьке музичне товариство. Геополітичне становище тогочасної Галичини помітно позначалося на музичній культурі краю. На зламі ХІХ – ХХ століття у Львові працювали польські піаністи К. Мікулі, Л. Марек, чеський піаніст В. Курц, австрійські піаністи Є. Лялевич, І. Фридман і багато інших (Кашкадамова, 2001).

Домінантну роль у розвитку Львівської фортепіанної школи на етапі її становлення відіграв В. Барвінський, який проводив активну педагогічну та музично-громадську діяльність, обстоював принципи школи В. Курца. Серед основних постулатів концепції митця – звільнення виконавського апарату музиканта, аналітичний підхід до вивчення твору, розвиток самостійності та творчої свободи

виконавців. Учнями В. Барвінського були відомі українські композитори й піаністи Р. Савицький, Д. Гординська-Каранович, О. Криштальський. С. Туркевич-Лукианович, З. Лисько, М. Колесса та інші (Кашкадамова, 2003).

Фортепіанна школа Півдня України з центром в Одесі сформувалася на початку ХХ століття під потужним впливом діяльності представників ІРМТ. Її засновником є В. Сапельніков – видатний піаніст початку ХХ століття, протеже А. Рубінштейна, випускник Петербурзької консерваторії в класі С. Метнер (учениці Ф. Ліста), професор Московської консерваторії, концертуючий виконавець, інтерпретатор творчості П. Чайковського.

Наступні роки формування регіональної фортепіанної школи були пов'язані з діяльністю новостворених закладів – музичного училища та консерваторії (Д. Климов, М. Дронсейко-Маринович, М. Біер). Згодом лави викладачів поповнили Б. Рейнвальд, М. Старкова, М. Рибіцька – талановиті випускниці Петербурзької консерваторії класу Т. Лещетинського та А. Єсипової. Представники Одеської фортепіанної школи, виховані учнями Ф. Ліста, продовжували академічну лінію «оркестрального піанізму».

Результати дослідження. Еволюціонуючи, фортепіанна школа зазнавала багатьох позитивних змін. У період Романтизму поряд із блискучою віртуозністю велику увагу звертали на почуття й передання образу творів, що виконувалися. У ХХ ст. – на початку ХХІ ст. використовували всі найкращі досягнення фортепіанних шкіл, за винятком застосування механічних приладів. Піаністи вільно володіли корпусом, руками, кистю, пальцями, оперували вагою всієї руки, активними і вольовими пальцями, якісним туше. Кожен піаніст прагнув дібрати індивідуальний підхід для розвитку й удосконалення фортепіанної техніки, що спрямоване на досягнення основної мети – відтворення та передання музичної думки твору (Курковський, 1968).

Обговорення результатів. Запропонований огляд регіональних та авторських фортепіанних шкіл не претендує на вичерпність, оскільки лише окреслює основні культурні впливи та концепції найвидатніших педагогів-піаністів.

Висновки. Українська фортепіанна школа формувалася в атмосфері високого професіоналізму найкращих майстрів європейської школи. Педагоги-піаністи зберегли в культурному розмаїтті неповторну цінність українських національних мистецьких надбань. Успішність удосконалення музичної освіти в Україні суттєвою мірою залежить від якості професійної підготовки музично-педагогічних кадрів, здатних до інтелектуального та творчого розвитку особистості піаністів. Особливої уваги потребує професійна підготовка викладачів фортепіано для системи музичної освіти, оскільки зміни в культурно-мистецькій сфері, євроінтеграційні процеси вимагають покращення якості підготовки висококваліфікованих фахівців.

Література

Академія музичної еліти: Історія та сучасність – до 90-річчя Національної музичної України ім. П. І. Чайковського / В. І. Рожок (голова ред. кол.), А. П. Лашенко (авт.-упоряд.). Київ: Музична Україна, 2004. 512 с.

Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА, 2001. 244 с.

Герасимович Д. Методика навчання гри на фортепіано. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1962. 59 с.

Гуральник Н. П. Національна фортепіанна школа як феномен музичної освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. Вип. 1. С. 97–109.

Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007.

Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: монографія. Київ, 2007. 460 с.

Кашкадамова Н. Б. Василь Барвінський про фортепіанне виконавство. *Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури*: статті та матеріали / ред.-упор. О. С. Смоляк. Тернопіль: Астон, 2003. С. 118–129.

Кашкадамова Н. Б. Історія фортепіанного мистецтва ХІХ сторіччя. Тернопіль: АСТОН, 2006. 607 с.

Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 1998. 300 с.

Кашкадамова Н. Б. Фортеп'яне мистецтво у Львові: статті, рецензії, матеріали. Тернопіль: Астон,

2001. 400 с.

Київська фортепіанна школа. Імена та часи: кол. монографія / автор проекту Т. О. Рощина, автори-упоряд. Т. О. Рощина, О. В. Ринденко, ред. О. В. Сахарова, О. Є. Степанюк. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2013. 632 с.

Кияновська Л. О. Українська музична культура: навчальний посібник. Львів: Тріада плюс, 2009. 356 с.

Лисенко Л. Ф. Павло Кіндратович Луценко та його учні: Шляхи формування Харківської піаністичної школи. Харків: Факт, 2000. 80 с.

Лисенко М. В. Листи / упор. О. Лисенко; вступ. ст. М. Рильського; ред. Л. Кауфмана. Київ: Мистецтво, 1964. 413 с.

Лист М. Лисенка до В. Н. Гартевельда від 5 листопада 1890. *Листи*. / авт.-упор. Р. Скорульська. Київ: Муз. Україна, 2004. С. 191.

Performing-based and pedagogical principles of the activity in professional piano schools

Bondar Tamara³

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Atroshchenko Tetiana⁴

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

The article describes the activities that leading European and Ukrainian piano schools provide. The focus is on the basic methodological principles that underpin teaching in such institutions. Some peculiarities related to the ways how regional piano schools were organized in Ukraine are analyzed. The significant influence of the Viennese school on the development of pianism is stated. The peculiarities that characterize M. Clementi's practices, who represented the London school as well as teaching practice of the representatives of the French piano school are described. The emphasis is placed on the methodological achievements of pianists in piano schools according to epochs. The importance of piano techniques and its impact on training a professional pianist is studied. The classification of piano techniques according to three types has been clarified. They are as follows: classical techniques, which are characterized by small finger technique, with an active finger stroke, maximum accuracy of finger movement from the «bone» and free hand on the wrist; romantic techniques, which involve the development of sensations in finger pads, using the weight of the whole hand – its complete release, «legato» connected and melodious finger; expressionist techniques, in which the technique of the shoulder girdle is important, combining the techniques of the first two types with the addition of pianist's own techniques, where there is a noticeable support at the bottom of the key with a slightly fixed hand. There are two types of piano techniques that are small and large. Textured layouts are typical of small techniques: scales, positional groups, decorations (melismata), warbles, repetitions, all kinds of arpeggios, various figurations, and double thirds. Large techniques include chords, octaves (including broken ones) and other double notes (quintuplets, sextuplets), tremolo, and leaps (skips). The main directions in the Ukrainian piano school development are outlined. They are: democratic principles and their observance; comprehensive development of personality; application of a creative approach to the personal development of students; combination of achievements of national and world artistic culture; the use of national musical heritage; influence of different arts on the personality development; manifestation of students' creative potential in learning, development of musical perception and mastering of historical and theoretical knowledge; promotion of national and world artistic culture.

Keywords: *piano school, piano teacher, piano technique, pianist, performer, specialist.*

References

Akademiya muzychnoyi elity: Istoriya ta suchasnist' – do 90-richchya Natsional'noyi muzychnoyi Ukrayiny im. P. I. Chaykovskoho (2004). *Academy of the musical elite: History and modernity - to the 90th anniversary of the National Music Academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky*. Ed. V.I. Rozhok. Kyiv: Muzychna Ukrayina [in Ukrainian].

³ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department for Preschool, Primary Education Pedagogy and Education Management of the Mukachevo State University

⁴ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Assistant Professor of the Department for Preschool, Primary Education Pedagogy and Education Management of the Mukachevo State University

Herasymovych, D. (1962). *Metodyka navchannia hry na fortepiano [Methodology of learning to play the piano]*. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury URSR [in Ukrainian].

Huralnyk, N.P. (2013). Natsionalna fortepianna shkola yak fenomen muzychnoi osvity [Natsional'na fortepianna shkola yak fenomen muzychnoi osvity]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia – Aktual'ni pytannia mystets'koyi osvity ta vykhovannia*. Vols. 1. pp. 97–109 [in Ukrainian].

Huralnyk, N.P. (2007) *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti rozvytku muzychnoi pedahohiky: istoryko-metodolohichni ta teoretyko-tekhnohichni aspekty [Ukrainian piano school of the 20th century in the context of the development of musical pedagogy: historical-methodological and theoretical-technological aspects]*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, [in Ukrainian].

Huralnyk, N.P. (2007). *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti muzychnoi pedahohiky [Ukrainian piano school of the 20th century in the context of musical pedagogy]*. Kyiv [in Ukrainian].

Kashkadamova, N.B. (2003). *Vasyl Barvynskiy pro fortepianne vykonavstvo. Vasyl Barvynskiy v konteksti yevropeiskoi muzychnoi kultury: statti ta materialy [Vasyl Barvynskiy on piano performance. Vasyl Barvynskiy in the context of European musical culture: articles and materials]*. Ed. O. S. Smolyak. Ternopil. pp. 118–129 [in Ukrainian].

Kashkadamova, N.B. (2006). *Istoriia fortepiannoho mystetstva XIX storichchia [History of piano art of the 19th century]*. Ternopil: ASTON [in Ukrainian].

Kashkadamova, N.B. (1998). *Mystetstvo vykonannia muzyky na klavishno-strunnykh instrumentakh [The art of performing music on keyboard and string instruments: a study guide]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

Kashkadamova, N.B. (2001). *Fortepianna mystetstvo u Lvovi: statti, retsenzii, materialy [Piano art in Lviv: articles, reviews, materials]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

Kyianovska, L.O. (2009). *Ukrainska muzychna kultura [Ukrayins'ka muzychna kul'tura]*. Lviv: Triada plius [in Ukrainian].

Kyyivs'ka fortepianna shkola. Imena ta chasy. (2013). [Names and times]. Avtor proektu T. O. Roshchyna, avtory-uporyad. T. O. Roshchyna, O. V. Ryndenko, red. O. V. Sakharova, O. YE. Stepanyuk. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaykovs'koho [in Ukrainian].

Lysenko, L.F. (2000). *Pavlo Kindratovych Lutsenko ta yoho uchni: Shliakhy formuvannia Kharkivskoi pianistychnoi shkoly [Pavlo Kindratovych Lutsenko and his students: Ways of formation of the Kharkiv piano school]*. Kharkiv: Fakt [in Ukrainian].

Lysenko, M.V. (1964). *Lysty [Letters]*. upor. O. Lysenko; vstup. st. M. Rylskoho; red. L. Kaufmana. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

Lyst M. (2004). *Lysenka do V. N. Hartevel'da vid 5 lystopada 1890. Lysty [Letter from M. Lysenko to V. N. Hartevel'd dated November 5, 1890]* [in Ukrainian].

Vorobkevych, T.P. (2001). *Metodyka vykladannia hry na fortepiano [Methodology of teaching piano playing]*. Lviv: LDMA [in Ukrainian].

Accepted: June 7, 2022



Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

Хе Цзіні¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail he.jingui@pdpu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8181-6989>

Реброва Олена²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail helen.music56@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7549-6811>

У статті представлено результати теоретичного моделювання феномену «художньо-проектувального досвіду» майбутніх учителів музичного мистецтва та критеріїв його оцінювання. Формування зазначеного виду досвіду засобом фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізовано проектною діяльністю як найпривабливішою інноваційною організаційною формою навчання мистецтва. У науково-дослідницьких розвідках задіяно різноманітні феномени для позначення проектування про це (компетентність, уміння, технології, діяльність, культура тощо). Водночас художньо-проектувальний досвід у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ще потребує теоретичного осмислення.

У статті уточнено сутність «художньо-проектувального досвіду»; як набута інтегрована фахова якість особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є процесом і результатом набуття і запам'ятовування відповідних знань та практичних умінь щодо втілення художньо-образної та смислової ідеї в організаційну форму, яка сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети.

Представлено структуру «художньо-проектувального досвіду», його компоненти, як-от: методично-умотивований компонент (прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавлене ставлення до опанування фортепіанного виконавства як педагогічного ресурсу фахової підготовки); художньо-мисленнєвий (наявність фонду пам'яті художньо-проективних подій та їх рефлексії (художньо-проективне мислення)); діяльнісно-комунікативний (наявність досвіду художньо-комунікативних дій; активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки); творчо-самоорганізаційний (досвід самоорганізації щодо педагогічного проектування фортепіанної підготовки; інтегративно-праксеологічний ресурс досвіду сценарного художньо-образного проектування заходів).

Схарактеризовано критерії та показники оцінювання за кожним компонентом (мотиваційно-інтенціональний; інформаційно-операційний; технологічно-інноваційний; продуктивно-творчий).

Ключові слова: проект, досвід, художньо-проектувальний досвід, майбутні учителів музичного мистецтва, фортепіанна підготовка.

Вступ. Натепер найчастіше у галузі мистецької освіти досліджується проблема застосування проектів як організаційних форм мистецького навчання. Це зв'язано з тим, що мистецька освіта активно послуговується формою художньо-естетичного впливу на школярів та молодь. У науково-педагогічних дослідженнях феномен «проектів» розглядається у різних аспектах та відповідно до завдань дослідників. Можна виокремити два суттєвих напрями: перший – стосується фахових компетентностей та професійних якостей самих здобувачів, майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Гаврилова (2015), Н. Дерев'янка (2012), О. Іванова (2011), Лі Цзяці (2018), О. Новська (2015) та ін.); інший напрям

¹ аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

розкриває суттєві властивості безпосередньо феномену «проектів» як інноваційної організаційної форми, зокрема їх педагогічного потенціалу в мистецько-освітній галузі (О. Реброва (2008; 2014; 2017.); Чжоу Є (2020), Ван Лу (2021) та ін.).

Відповідно до першого напрямку розглядаються такі новоутворення особистості, як проектна культура, проектна компетентність, проектні вміння; відповідно до другої – актуальними є різноманітні форми проектів, їх методичне забезпечення. Певним з'єднувальним механізмом може виступати досвід застосування проектів в освітньому процесі, оскільки такий досвід передбачає і сформованість відповідних особистих якостей, і володіння тими формами проектів, які будуть доцільними задля розв'язання певних освітніх проблем і завдань.

У дослідженні актуалізовано питання формування «художньо-проектного досвіду» майбутніх учителів музичного мистецтва. Такий досвід набувається під час навчання у процесі фахової підготовки засобами різних фахових дисциплін, які дозволяють інтегрувати знання, уміння, сформовані компетентності під час розроблення певних заходів, які організуються за логікою проектів і мають на меті впливати на певні художньо-естетичні властивості особистості залученням її до активної діяльності в проекті та набуття позитивних вражень від цієї діяльності. Водночас раціо-емоційні аспекти художніх проектів виконують як пізнавально-інформаційну, так і творчо-розвивальну функцію. Задля ефективності їх реалізації особливу роль відіграє художньо-змістовий матеріал, що є основою проекту. Його образна та смислова символіка. Зокрема, у дослідженні такою змістовою лінією є різноманітний фортепіанний репертуар, який студенти опановують у межах комплексної фортепіанної підготовки. З огляду на це, «художньо-проектний досвід» майбутніх учителів музичного мистецтва, з одного боку, орієнтується на суто фортепіанний репертуар, а з іншого – на зв'язки фортепіанної підготовки з іншими видами фахової підготовки, що створює додаткове джерело набуття «художньо-проектного досвіду». Такий досвід актуальний як для класної, позакласної роботи, так і для позашкільної роботи майбутніх учителів, яку вони можуть здійснювати в межах організації мистецьких гуртків, студійної роботи, святкових заходів, тематичних подій-зустрічей із мистецтвом. Складний спектр проектної діяльності вчителя музичного мистецтва у школі передбачає актуалізацію різних аспектів оцінювання його компонентів. Як сама структура, так і система оцінювання потребують застосування методу теоретичного моделювання.

Мета та завдання дослідження. Мета: використання визначення методу теоретичного моделювання для побудови структури «художньо-проектного досвіду» майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки та розроблення критеріїв і показників оцінювання результатів дослідження компонентів. Завдання дослідження: уточнити сутність «художньо-проектного досвіду» майбутніх учителів музичного мистецтва, конкретизувати його структуру і критеріальний апарат оцінювання.

Результати дослідження. Відповідно до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва феномен «художньо-проектний досвід» ґрунтується на інтерпретації та тлумаченні сутності таких видів досвіду, які вже прописано в науковій літературі і можуть бути дотичними до «художньо-проектного досвіду».

Уточнення сутності феномену «досвід» у науковій літературі засвідчує, що спочатку його розглядали як суто духовну практику, зокрема, в гносеології. За Кантом (друк.1994), досвід – це головний продукт діяльності розуму та свідомості. Як духовну практику вважав досвід Е. Касієр (1995). Поглиблене пояснення досвіду як духовної практики дає Г. Гадамер (1993). Автор застосовує поняття «герменевтичний досвід» і вказує на його діалогічний характер, тобто як діалог свідомостей. Поступово уявлення щодо досвіду розширюється. Уже Хабермас (1998) тлумачить досвід не лише як джерело знань та діяльність свідомості, але й як взаємодію особистості із зовнішнім світом і засіб збагачення практики. Дж. Дьюї (2001) також підкреслює практичну ознаку досвіду та його значущість у педагогіці. Для останньої важливо враховувати три складника досвіду, а саме: інтелектуальний, практичний та емоційний. Така позиція є актуальною й для сучасної стратегії набуття досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтелектуальний складник охоплює процес і результат дії музичного/художнього мислення; практика дозволяє охопити безпосередньо твори мистецтва у процесі творчої діяльності, а емоційний складник поєднує попередні дві, але створює певний ресурс задля художньо-образних репрезентацій (Ю Янь, 2021).

Найґрунтовнішим можна вважати дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії О. Є. Ребрової. (Реброва, 2014). Дослідниця вказує, що вже в 90 роки

XX століття поняття «досвід» безпосередньо набув практичного значення, якому властиве «... практичне пізнання світу людьми в процесі освоєння довкілля» (Реброва, 2014, с. 90). Це надає досвіду «...суто індивідуального, глибоко особистісного характеру» завдяки «...запам'ятовуванню конкретних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способу виконання, послідовності тощо». Головний механізм набуття досвіду – знання та їх практичне застосування. Актуальність використання досвіду в освітньому процесі та педагогіки загалом, на думку вченої, буде завжди, оскільки в ньому та через нього поєднується минуле, сучасне і майбутнє. А ще тому, що в досвід і поєднуються та співвідносяться такі категорії, які позначають феномени «почуття», «свідомість», «розум», «життя», «практика». (Реброва, 2014).

О. Реброва вбачає в «досвіді» такий феномен, який поєднує «...духовно-мисленневий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерати суспільного та побутового життя особистості...», (Реброва, 2014, с. 130). Отже, досвід не є одноплановим явищем. А це спонукає до осмислення різних його виявлень.

Стосовно проєктувального досвіду, зокрема феномену «художньо-проєктувальний досвід», то його визначення відсутнє в науковій літературі. Водночас, проєктування в педагогіці розглядається крізь призму таких якостей та професійних властивостей особистостей, які вказують на їх дотичність або атрибутивність до «художньо-проєктувальний досвід». Зокрема, розглядається і метод проєктів (С. Гончаренко (1997)), проєктні технології (І. Єрмаков (2005)), проєктувальні вміння (Чжоу Є (2020); Лі Цзяці (2018)), самопроєктування (Новська (2015)). У межах засвоєння проєктних технологій формуються і відповідні вміння. Лі Цзяці досліджувала сутність художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики (Ля Цзяці, 2018), які вона визначає, як «...засвоєні алгоритми дій із розроблення стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовного оброблення творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів освітнього процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний і методичний потенціал та передбачають активне залучення до його реалізації всіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти» (Лі Цзяці, 2018, с. 15). О. Реброва обґрунтовує стратегію і практику реалізації мистецьких проєктів. Саме така практика поступово накопичує досвід проєктної діяльності (Реброва, 2008).

Було раховано, що проєктна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на засадах провідного «художньо-проєктувального досвіду». Такий досвід набувається впродовж навчання, у процесі якого є можливість брати участь у подіях художньо-сміслового контексту і спрямовані на досягнення чітко усвідомленої мети та алгоритмів дій щодо її досягнення.

Методами побудови «художньо-проєктувального досвіду» виступають: теоретичне модулювання та узагальнення педагогічного досвіду.

Натепер в освітній процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва запроваджуються різноманітні проєктні технології під час атестацій, академічних звітів тощо. На кафедрі музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» існує практика складання проміжних модульних атестацій на основі міні-проєктів, що здійснюються засобами фортепіанної, вокальної музики, певного художньо-образного змісту. Такі події залишаються в пам'яті їх учасників і складають їхній художньо-проєктувальний досвід.

У дослідженні «художньо-проєктувальний досвід» визначено як інтегровану фахову якість особистості, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самопідготовки та виконання відповідних творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети. Відповідно до завдань дослідження було обґрунтовано структуру «художньо-проєктувального досвіду».

Застосування методу теоретичного моделювання було спрямовано на визначення не лише основних домінуючих компонентів зазначеного феномену, але й його складників. Інший аспект теоретичного моделювання застосовувався для розроблення критеріального апарату щодо оцінювання визначених компонентів та елементів їх структури.

Визначаючи перший компонент, виходили з того, що накопичення художньо-проєктувального досвіду має бути вмотивованим процесом. Здобувачі повинні розуміти методичну ефективність проєктних технологій, їх методичний потенціал. З іншого погляду, володіння методикою музичного навчання має бути усвідомленим та вмотивованим процесом. На підставі зазначеного акцентувалося також на дослідженні, де методична вмотивованість розглядалася в контексті предмета дослідження. Зокрема, це не було роботи, в яких змістовою лінією виступала фортепіанна підготовка, наприклад,

дослідження Лю Сянь (2019) присвячене методичній самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва саме в контексті фортепіанної підготовки. Для прикладу були використані дослідження, присвячені різним аспектам фортепіанної підготовки та налаштованості студентів на здобуття методичної компетентності в її межах (Чжоу Є (2020), Лу Чен (2015), Ван Лу ін.).

Отже, перший компонент художньо-проектувального досвіду було визначено як *методично-умотивований*.

Конкретизація змісту зазначеного компонента на основі узагальнення досвіду та аналізу наукових джерел дало змогу встановити, що він складається з таких елементів/складників: – прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; – зацікавлене ставлення до опанування фортепіанного виконавства як педагогічного ресурсу фахової підготовки.

Завдяки методу теоретичного моделювання було визначено критерій та показники оцінювання зазначеного компонента та його складників. Критерій, що оцінював сформованість методично-умотивованого компонента, був номінований як *мотиваційно-інтенціональний*, що зосереджував дослідницьку увагу саме на ціннісній інтенції особистості на методичну умотивованість. Показниками оцінювання елементів, що складають цей компонент були: міра виявлення методичної компетентності щодо фортепіанної підготовки; наявність інтенції щодо застосування педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки.

Визначаючи другий компонент художньо-проектувального досвіду, було звернено увагу на той факт, що в досвіді взагалі є сильною ознакою знання та мислення лінії як продовження розвитку ідеї про те, що досвід – духовна практика. Художньо-когнітивний, мисленнєвий складники дають змогу усвідомлено поставитися до алгоритму дій проведення проекту з погляду відповідності добору засобів та художнього репертуару. Логічним вважалось обрати у якості наступного компонента *художньо-мисленнєвий*, який відповідає за сформованість як художньо-образного, так і художньо-проектувального мислення. Саме художньо-проектувальне мислення забезпечує наповнення в пам'яті фонду подій, їх оцінювання, рефлексії та змоги застосувати набутий досвід у схожій проєкції. Теоретичною моделлю цього компонента є такі елементи/структурні одиниці, як: художньо-образне мислення; наявність фонду пам'яті художньо-проективних подій та їх рефлексії. Останнє більше кореспондується з художньо-проективним мисленням. Критерій, що оцінює художньо-мисленнєвий компонент було позначено як *інформаційно-операційний*. З одного боку, це наявність необхідної накопичувальної художньої інформації, а з іншого, процес і результат оперування як знаннями, так і художніми образами.

Показниками *інформаційно-операційного критерію* були: наявність фонду знань щодо художньо-образного проектування освітнього процесу; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару.

Третій компонент було обрано з огляду на те, що проектна діяльність взагалі передбачає активну та різнобічну комунікацію учасників. Сам проект є організованим заходом, у якому бере участь певна кількість учасників, і кожний виконує завдання задля досягнення поставленої мети.

З огляду на це, до компонентної структури художньо-проектувального досвіду було включено *діяльнісно-комунікативний компонент*. Практика художньо-проектувальної діяльності здійснюється на основі різних видів і форм комунікації: безпосередня комунікацій учасників проекту з приводу мети, завдань, розподілення функцій тощо; художня комунікація, яка в мистецькій освіті інтерпретується як процес сприйняття художнього/музичного тексту, який містить певну художньо-смыслову ідею; опосередковане спілкування зі слухачами, глядачами, які сприймають та оцінюють виконавську інтерпретацію творів. Таким чином, складниками означеного компонента було обрано: наявність досвіду художньо-комунікативних дій, активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки.

Діяльнісно-комунікативний компонент художньо-проектувального досвіду оцінювався за допомогою *інноваційно-технологічного критерію*, оскільки проектна діяльність розглядається в сучасній науковій педагогічній теорії і практиці як інноваційна, в межах якої застосовуються різні технології з широкими комунікативними можливостями: партисипативні, інтеграційні, міждисциплінарні. Показниками обраного критерію були: ступінь оволодіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, зокрема технологіями евент-менеджменту; міра виявлення практико-зорієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки.

Останнім четвертим компонентом художньо-проектувального досвіду обрано *творчо-самоорганізаційний*. Доцільність його включення зумовлена тим, що проектна діяльність та навчання із

застосуванням проектних технологій стимулює самостійність дій учасників проектного заходу, а для майбутніх учителів музичного мистецтва – це ще творча самостійність, це продукування нових ідей, як за змістом, так і формою організації проекту, його сценарію, добору допоміжних засобів, усього, що робить проект яскравішим, таким щоб запам'ятовувався його учасникам. Складниками компонента є: педагогічне самопроекування фортепіанної підготовки; творча здатність створення сценарію художньо-проектного заходу на основі фортепіанного репертуару.

Результативність фортепіанної підготовки в контексті творчо-самоорганізаційного компонента оцінювалася за допомогою продуктивно-творчого критерію. Його показниками обрано: міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проектувальних заходів на основі фортепіанної підготовки; ступінь творчої продуктивності в застосуванні інтеграції мистецтва в забезпеченні художньо-образного контенту проектувальних заходів на основі фортепіанної підготовки.

Висновки: відповідно до поставлених завдань визначено поняття «художньо-проекувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» як інтегровану фахову якість, що є процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети.

Відповідно до поставленої мети побудовано теоретичну модель художньо-проекувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі фортепіанної підготовки. Водночас, пропонується структуру може бути застосована і на основі інших видів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художньо-проекувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва складається з чотирьох компонентів, кожний з яких має внутрішню складну структуру. Методично-умотивований компонент складається з прагнення набуття методичної компетентності у фортепіанному виконавстві; зацікавленого ставлення до опанування фортепіанного виконавства як педагогічного ресурсу фахової підготовки. Художньо-мисленнєвий компонент передбачає у свою структуру художньо-образне мислення; наявність фонду пам'яті художньо-проекувальних подій та їх рефлексії (художньо-проекувальне мислення). Діяльнісно-комунікативний компонент включає наявність досвіду художньо-комунікативних дій; активність в опануванні художньо-комунікативного ресурсу фортепіанної підготовки. Творчо-самоорганізаційний компонент охоплює досвід самоорганізації щодо педагогічного проектування фортепіанної підготовки; творча здатність створення сценарію художньо-проектного заходу на основі фортепіанного репертуару.

Результативність сформованості кожного з компонентів, що здійснюється на основі фортепіанної підготовки, оцінюється за допомогою критеріїв та показників. Методично-умотивований компонент оцінюється за допомогою мотиваційно-інтенціонального критерію з показниками: міра виявлення методичної компетентності щодо фортепіанної підготовки виконавстві, наявність інтенції щодо застосування педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки. Художньо-мисленнєвий компонент оцінюється за допомогою інформаційно-операційного критерію з показниками: наявність фонду знань щодо художньо-образного проектування освітнього процесу; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару. Діяльнісно-комунікативний компонент оцінюється за допомогою технологічно-інноваційного критерію з показниками: ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, (зокрема технологіями евент-менеджменту), міра виявлення практико-зорієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки; Творчо-самоорганізаційний компонент оцінюється за допомогою продуктивно-творчого критерію з показниками: міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості проектувальних заходів на основі фортепіанної підготовки; ступінь творчої продуктивності в застосуванні інтеграції мистецтва в забезпеченні художньо-образного контенту проектувальних заходів на основі

Результативність сформованості кожного з компонентів, що здійснюється на основі фортепіанної підготовки, оцінюється за допомогою критеріїв та показників. Методично-умотивований компонент оцінюється за допомогою мотиваційно-інтенціонального критерію з показниками: міра виявлення методичної компетентності щодо фортепіанної підготовки виконавстві, наявність інтенції щодо застосування педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки; інформаційно-операційний з показниками: наявність фонду знань щодо художньо-образного проектування освітнього процесу; ступінь накопичення та усвідомлення художньо-образних еталонів фортепіанного репертуару;

технологічно-інноваційний з показниками: ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями в інноваційних формах, (зокрема технологіями евент-менеджменту), міра виявлення практико-орієнтованої комунікативної активності в об'єктивації педагогічного ресурсу фортепіанної підготовки; продуктивно-творчій з показниками: міра самостійності в розробці педагогічної спрямованості інтеграції мистецтва в забезпеченні художньо-образного контенту проєктувальних заходів на основі фортепіанної підготовки.

Література

Ван Лу Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики: дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2021. 200 с.

Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореф. дис. доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. К., 2015. 42 с.

Гадамер Х.-Г. Істина і метод (фрагменти). Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія ХХ ст. К., 1993. С. 196-201. URL: <https://www.philsci.univ.kiev.ua>

Гончаренко С. У. Метод проєктів. Український педагогічний словник. К., 1997. С. 205.

Дерев'яно Н. В. Принципи формування проєктно-образного мислення майбутніх дизайнерів в процесі професійної підготовки. *Теорія та практика дизайну*. 2012. Вип. 1. С. 21-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpd_2012_1_6

Дьюї, Дж. Реконструкція в філософії.; пер. с англ. М. Занадворникова, М. Шикова. М.: Логос, 2001. 162 с.

Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал сучасної освіти. Сучасні технології в освіті. Академія Педагогічних наук України; Держ. науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського; Маріупольський гуманітарний університет. К., 2005. С. 5–27.

Іванова О. І. Самопроєктування як невід'ємна складова самовдосконалення особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. 21 (74). Запоріжжя: Класич. приват. ун-т, 2011. С. 74-78.

Кант І. Критика чистого розуму / перевод Н.Лосского . М.: Мысль, 1994. URL: <http://psylib.org.ua/books/kanti02/index.ht>

Кассирер Э. Лекции по философии и культуре. Культурология. XX век: Антология. М.: Юрист, 1995. 104–162.

Лі Цзяці. Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 19 с.

Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.

Лю Сянь. Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2019. 20 с

Новська О. Р. Методика самопроєктування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.

Реброва О. Проєктна діяльність у педагогічній практиці майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Studia artystyczna Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego . Tom 5 : Edukacja muzyczna wobec wyzwan XXI wieku ^ Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego*, Kielce, 2008. С. 169–175.

Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис. доктора пед. Наук: 13.00.02; 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 595 с.

Чжоу Є. Проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів: дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (за

предметними спеціальностями / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2020. 266 с.

Ю Янь. Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. 8 (112). С. 324-335.

Habermas J. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press, 1998. 430 S.

Rebrova OI. Project activities for trainee music and choreography teachers and its career guidance function. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*. Cambridge Scholars Publishing. 2017. P. 157-166.

Theoretical model of artistic and project-based experience of future teachers of Musical Arts

He Jingyi³

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Rebrova Olena⁴

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article presents the results related to theoretical modelling of the phenomenon "artistic and project-based experience" of future teachers of Musical Arts and the criteria for its evaluation. The formation of this type of experience on the basis of piano training aimed at future teachers of Musical Arts is actualized by the fact that projects become the most attractive innovative organisational form of teaching arts. Researchers explore various phenomena related to project-making (competence, skills, technology, activities, culture, etc.). However, artistic and project-based experience in the context of professional training aimed at future teachers of Musical Arts still needs theoretical understanding.

The article clarifies the essence of this type of experience; the corresponding concept is interpreted as an integrated professional quality of future Musical Arts teachers; it is a process and a result of accumulation and memorisation of knowledge and practical skills enabling the embodiment of artistic and essence-related ideas into an organisational form perceived as an event where all participants are involved into independent preparing and performing of distributed creative tasks according to a certain scenario, focusing on achieving a common pedagogical goal.

The structure of artistic and project-based experience is presented; it consists of four components: methodologically motivated component (aspiration to acquire methodical competence in piano performance; an interested attitude to mastering piano performance as a pedagogical resource of professional training); artistic and mental (the presence of the memory fund of artistic and project-related events and their reflection (artistic and project-based thinking)); activity-based and communicative (the presence of experience of artistic and communicative actions; activity in mastering the artistic and communicative resource of piano training); creative and self-organisational (experience of self-organisation in pedagogical project-making related to piano training; integrative and praxeological resources of the experience when dealing with artistic and figurative project-making and script-planning of events).

The assessment criteria and indicators of the developed components are presented: motivational and intentional; information-based and operational; technological and innovative; productive and creative.

Keywords: project, experience, artistic and project-based experience, future teachers of Musical Arts, piano training.

References

Derev'yanko, N.V. (2012). Pryntsyepy formuvannya proektno-obraznoho myslennya maybutnikh dyzayneriv v protsesi profesiynoyi pidhotovky [Principles of formation of project-like thinking of future designers in the process of professional training]. *Teoriya ta praktyka dyzaynu – Theory and practice of design*. Vols. 1.

³ Post-graduate student at the Department of Musical Arts and Choreography of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁴ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor at the Department of Musical Arts and Choreography of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

pp. 21-26 [in Ukrainian].

Dewey, J. (2001). *Rekonstruktsiya v filosofii [Reconstruction in philosophy]*. M.: Logos [in Russian].

Havrilova, L.H. (2015). Systema formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzyky zasobamy mul'tymediynykh tekhnolohiy [System of formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. K., Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv [in Ukrainian].

Habermas, J. (1998). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press, [in English].

Hadamer, KH.H. (1993). Istyna i metod (frahmenty) [Truth and method (fragments)]. *Chytanka z istoriyi filosofiyi. Knyha 6. Zarubizhna filosofiya XX s. – Reader from the history of philosophy. Book 6. Foreign philosophy of the 20th century*. Kyiv. pp.196-201. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua> [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (1997). Metod proektiv [Project method]. *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk – Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv [in Ukrainian].

Ivanova, O.I. (2011). Samoproektuvannya yak nevid'yemna skladova samovdoskonalennya osobystosti [Self-projection as an integral component of personal self-improvement]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. pr. – Pedagogy of formation of a creative personality in higher and secondary schools: coll. of science Ave. Zaporizhzhya : Klasych. pryvat. un-t, Issue 21 (74), pp.74-78* [in Ukrainian].

Kant, I. (1994). *Kritika chistogo razuma [Criticism of pure reason]*. Moscow: Mysl'. URL: <http://psylib.org.ua/books/kanti02/index.ht>

Kassirer, E. (1995). *Leksii po filosofii i kul'ture. Kul'turologiya. XX vek. Antologiya [Lectures on philosophy and culture. Culturology. XX century. Anthology]*. Moscow: Yurist, pp. 104–162 [in Russian].

Li, Jiaqi. (2018). Metodyka formuvannya khudozhn'o-proektnykh umin' maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin [The method of forming artistic and design skills of future music teachers in the process of studying professional disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

Liu, Xian. (2019). Pedahohichni umovy metodychno-spyamovanoyi samorealizatsiyi maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v systemi fortepiannoyi pidhotovky [Pedagogical conditions of methodologically directed self-realization future music teachers in the system of piano training] *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa: State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University after K. D. Ushynsky" [in Ukrainian].

Lu, Chen. (2015). Metodyka formuvannya vmin' muzychno-vykonavs'koyi artykulyatsiyi maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi navchannya hry na fortepiano [Methods of formation of musical and performing skills articulations of future music teachers in the process of learning to play on piano]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

Novs'ka, O.R. (2015). Metodyka samoproektuvannya fakhovoho rozvytku studentiv mahistratury u protsesi muzychnoho navchannya v pedahohichnykh universytetakh [Methodology of self-design of professional development of master's students in the process of music education in pedagogical universities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

Rebrova, O. (2008). Proektna diyal'nist' u pedahohichniy praktytsi maybutnikh uchyteliv mystets'kykh dystsyplin [Project activity in the pedagogical practice of future teachers of art disciplines]. *Studia artystyczna Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanovskiego . Tom 5 : Edukacja muzyczna wobec wyzwan XXI wieku ^ Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanovskiego, Kielce. pp. 169–175* [in Ukrainian].

Rebrova, OI. (2017). Project activiti for trainee music and choreography teachers and its career guidance function. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations». Cambridge Scholars Publishing. pp. 157-166* [in English].

Rebrova, O.YE. (2014). Teoriya ta metodyka formuvannya khudozhn'o-mental'noho dosvidu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva i khoreoharfiyi [Theory and methodology of formation of artistic and mental experience of future teachers of musical art and choreography]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Yermakov, I.H. (2005). Kompetentnisnyy potentsial suchasnoyi osvity [Competence potential of modern education. Modern technologies in education]. *Suchasni tekhnolohiyi v osviti. Akademiya Pedahohichnykh nauk Ukrayiny; Derzh. naukovopedahohichna biblioteka Ukrayiny im. V. O. Sukhomlyns'koho; Mariupol's'kyi humanitarnyy universytet – Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Govt. scientific and pedagogical*

library of Ukraine named after V. O. Sukhomlynskyi; Mariupol Humanitarian University. Kyiv, pp. 5–27 [in Ukrainian].

Yu, Yan. (2021). Naukovi pidkhody ta pedahohichni umovy formuvannya khudozhn'o-obraznykh reprezentatsiy maybutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva [Scientific approaches and pedagogical conditions for the formation of artistic representations of future bachelors of musical art]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyini tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, Issue 8 (112), pp. 324-335 [in Ukrainian].

Wang, Lu. (2021). Pidhotovka maybutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do formuvannya khudozhn'o-estetychnoho svitospryynyattya osobystosti zasobamy fortepiannoyi muzyky [Preparation of future masters of musical art for the formation of an artistic and aesthetic worldview of the individual by means of piano music]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Zhou, E. (2020). Proyektuvannya fortepiannoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do formuvannya khudozhn'o-emotsiynoho dosvidu shkolyariv [Projecting piano training of future teachers of musical art for the formation of artistic and emotional experience of schoolchildren]. *Candidate's thesis*. Odesa: State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University after K. D. Ushynsky" [in Ukrainian].

Accepted: June 11, 2022



Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями

Цзюй Жань¹

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

E-mail ranbaobao666@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2412-5559>

У статті висвітлено особливості реалізації задачного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін. У процесі дослідження було застосовано методи систематизації напрямів наукових досліджень, аналізу психолого-педагогічної літератури, класифікації видів педагогічних завдань.

Авторкою доведено провідну роль педагогічних задач в інноваційно-творчій діяльності вчителя, проаналізовано їх суттєве значення у реалізації педагогічних нововведень для забезпечення продуктивного навчання учнів. Запропоновано розуміння цього феномену як осмисленої педагогічної ситуації, що має за мету перетворення дійсності (або предмета), як засобу активності учнів під керівництвом учителя для досягнення певних освітніх цілей.

Обґрунтовано наукову позицію, у відповідності до якої вирішення педагогічної задачі забезпечується діалектичними процесами педагогічного мислення у складній взаємодії його теоретичного і практичного видів.

На основі узагальнення наукового матеріалу у статті висвітлено вимоги до конструювання музично-творчих завдань для учнів початкової школи згідно таких позицій, як: урахування психофізіологічних особливостей розвитку учнів; оптимальність співвідношення між складністю музичного матеріалу, що належить засвоїти учням, та його доступністю; оригінальність форми викладу матеріалу; інформативність і привабливість художнього змісту завдання.

Автором сформульовано принципи організації евристичної діяльності майбутніх студентів-музикантів на основі задачного підходу, до яких віднесено цілісність, інформативність, технологічність, проблемність, інтегративність, варіативність. Окреслено їх значення у контексті фахової підготовки студентів до практичної музично-творчої роботи з учнівським колективом.

Таким чином, авторкою доведено відповідальність вищої школи за формування особистості майбутнього вчителя-професіонала, здатного до творчості, спроможного знаходити в роботі з дітьми нові креативні засоби, оригінальні й високопродуктивні форми і види музично-творчої взаємодії у процесі мистецької діяльності.

Ключові слова: фахова підготовка, педагогічна задача, задачний підхід, евристичне навчання, музично-творче завдання.

Вступ. Сьогодні освіта виступає засобом виявлення та реалізації можливостей людини у ставленні до себе та довкілля (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Луговий, О. Савченко та інші). Головна мета сучасних освітніх процесів - розвиток особистості, підготовленої до створення суспільно значущого творчого продукту, здатної знаходити продуктивні рішення багаторівневих проблем, що виникають у глобалізованому світі. Науковцями доведено, що евристична орієнтація освіти є важливою умовою збільшення продуктивності навчання у контексті якісного засвоєння освітніх стандартів (І. Дичківська, М. Лазарев, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, А. Хуторської).

Серйозні вимоги ставляться і до підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Для здійснення успішної інноваційно-творчої діяльності вчителю музичного мистецтва необхідно бути готовим до вирішення актуальних проблем мистецько-освітнього характеру, до реалізації педагогічних нововведень та евристичних завдань. Означена готовність є особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента емоційно-ціннісного ставлення до фаху, володіння доцільним та ефективними формами і методами досягнення мистецько-освітніх цілей, здатність до навчальних дій продуктивного характеру (А. Зайцева, В. Орлов, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоршин, О. Щолокова ні інші).

Водночас успішність діяльності майбутніх учителів багато в чому визначається їхньою

¹ аспірантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

підготовленістю до вирішення педагогічних, в тому числі творчих задач. Задача як предмет дослідження розглядається як психологічної науки (Г. Балл, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Моляко, Л. Фрідман) так і в педагогіці (В. Беспалько, Т. Бодрова, О. Дубасенюк, Ю. Кравченко, В. Краєвський, О. Малярєнко, Л. Мільто, О. Полякова, В. Сластьонін). У підготовці майбутніх фахівців науковцями зазначається принципова необхідність реалізації задачного підходу, що зумовлено широкими педагогічними можливостями, притаманними задачам як засобу організації та управління різними видами діяльності студентів, в тому числі виробничо-практичної (Бодрова, 2015; Кравченко, 2006; Полякова, 1999).

Натомість, аналіз наукових та методичних праць з активізації творчого потенціалу майбутніх педагогів засобами постановки і вирішення задач засвідчив наявність низки суперечностей між суспільними вимогами до вчителя, здатного створювати нові творчі задачі, та недостатньою розробленістю педагогічних умов для практичної реалізації зазначеної здатності.

Мета та методи дослідження. Метою статті є висвітлення особливостей застосування задачного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної музично-творчої діяльності з учнями-початківцями. Для реалізації зазначеної мети застосовано методи аналізу психолого-педагогічної літератури, систематизації напрямів наукових досліджень, класифікації видів педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що майстерність учителя багато в чому залежить від його вміння орієнтуватись в педагогічних ситуаціях, продуктивно вирішуючи назрілі проблеми, і водночас ставити і реалізовувати актуальні задачі освітнього процесу. На думку вчених (Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, Л. Мільто, О. Полякова, В. Сластьонін), діяльність педагога в технологічному аспекті і є процесом розв'язання нескінченної низки задач, що постійно та об'єктивно виникають. Тому цілком правомірно називати всі задачі, що ставляться та вирішуються в освітньому процесі, педагогічними (Балл, 1990; Мільто, 2004; Зязюн, Крамущенко, 2008).

Аналіз тлумачень поняття «педагогічна задача» засвідчують, що здебільшого науковці визнають цей феномен як сукупність чинників, що складається з освітньої мети та способів, за яких треба її досягти (Моляко, 1983). Педагогічну задачу вчені тлумачать як систему особливого роду, найважливішу одиницю (клітинку) педагогічного процесу з урахуванням: а) вихідного стану предмета (об'єкта); б) створення моделі пошукового предмета (об'єкта). Науковці визначають досліджуваний феномен як осмислену педагогічну ситуацію, що має за мету у зв'язку з необхідністю перетворення дійсності (В. Моляко, В. Сластьонін), як вплив на предмет, зумовлений переходом із вихідного стану в пошуковий (Г. Балл, О. Матвієнко); як засіб та процес активності учнів під керівництвом учителя для досягнення певних цілей (Г. Костюк); визначену взаємодію об'єктів та суб'єктів педагогічної діяльності, спрямовану на розв'язання суперечностей, що виникають у ході цієї взаємодії (Т. Бодрова, Ю. Кравченко, О. Полякова).

До того ж, науково доведено, що результативність навчання визначається тим, які саме задачі, в якій послідовності та якими способами будуть розв'язуватись учасниками освітнього процесу. Ефективність останнього залежить саме від якісних і кількісних характеристик, які окреслюють задачі, засоби та способи їх вирішення (Балл, 1983).

Отже, задачний підхід до фахової підготовки майбутнього педагога вчені розглядають як методологічні засади для реалізації спланованого, цілеспрямованого процесу розв'язання системи педагогічних задач. З вищезазначеного доходимо проміжного висновку, що головна мета вчителя, який формулює задачу та бере участь у її реалізації – організація освітньої діяльності учнівського колективу (або окремого учня), у процесі якої набувають активного розвитку продуктивні сили кожного учня.

Науково доведено, що основою розуміння і продуктивної реалізації задачного підходу в педагогіці вважається евристичне навчання (І. Дичківська, В. Моляко, А. Хуторської). Адаже доведено, що потяг до знань, до творчості може сформувати лише той учитель, який сам працює творчо, спрямовує педагогічні зусилля на виявлення та розвиток потенційних можливостей кожного учня для створення ним суб'єктивного нового у процесі власного самовираження. Адаже творчість – це передовсім здатність відмовитись від стереотипів мислення і дій, традиційних підходів і стандартних рішень (Коновальчук, 2016; Бойко, 2010). Причому, слід зазначити, що освітньо-евристичні характеристики є природними для задач будь-якого рівня й типу. Так, уважається, що в процесі освітньої роботи педагогом вирішується одночасно низка різнорівневих педагогічних задач: загальних (стратегічних, концептуальних), проміжних етапних відповідно певного етапу навчання та ситуативних, що реалізуються на кожному уроці.

Таким чином, важливо зрозуміти, що процес вирішення педагогічної задачі – це завжди є

творчістю, в основі якої лежить діалектика педагогічного мислення як складної взаємодії його теоретичного і практичного видів (Ямницький, 2006).

Адаптуючи позиції науковців до мистецько-педагогічної сфери, можна говорити про складний процес художньо-мисленнєвої діяльності у контексті розроблення і практичної реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями. Якщо на *першому (теоретичному) етапі* здійснюється аналіз мистецько-педагогічної ситуації, її діагностика, добір умов, засобів та способів інструментального виконання задачі, а також пошук вихідних інформаційних даних, то на *другому (практичному) етапі* вчитель здійснює педагогічний супровід мистецьких дій учнів, спрямовує їхні творчі зусилля на здобуття пошукованого результату з урахуванням навчального, художнього та життєвого досвіду учнів. Слід зазначити, що на прикінцевій стадії вирішення задачі теоретичне мислення також відіграє суттєву роль, адже бере участь в оцінці результатів спільних музично-творчих зусиль та готує ґрунт до вирішення наступного, більш складного і, можливо, більш цікавого завдання (Кравченко, 2006; Мільто, 2004; Полякова, 1999).

До ознак творчої діяльності вчені (Г. Балл, І. Дичківська, М. Лазарєв, В. Роменець) відносять: самостійне перенесення знань та вмій у нову ситуацію; бачення нової функції відомого об'єкта; усвідомлення нових проблем у знайомих ситуаціях; моделювання структури об'єкта, що підлягає вивченню (Балл, 1990).

Поняття «*музично-творче завдання*» розглядається нами як родове по відношенню до педагогічної задачі. Це створює можливості врахування як зовнішніх, так і внутрішніх чинників художньої активності особистості вчителя і учнів, якщо добирається зміст задачі та методичний інструментарій у відповідності до певної мистецько-освітньої мети.

На основі узагальнення наукового матеріалу було сформульовано вимоги до конструювання музично-творчих задач для учнів початкової школи, що сконцентровано у таких позиціях:

- урахування психо-фізіологічних особливостей розвитку учнів;
- оптимальність співвідношення між складністю музичного матеріалу, що належить засвоїти учням, та його доступністю;
- оригінальність форми викладу матеріалу;
- інформативність і привабливість художнього змісту задачі.

Бажано враховувати, що музично-творча взаємодія вчителя і учнів вимагає напруження сил учнів, їхнього інтелекту, емоцій, волі, розвинутої художньої уяви та естетичних почуттів. Необхідно створити умови, за яких у дітей постійно була б необхідність мислити, аналізувати, узагальнювати, знаходити правильне рішення з низки варіантів, а найголовніше при цьому – відчувати натхнення та радість колективної творчості (Дичківська, 2004; Матвієнко, 2006; Савченко, 2013).

У вищезазначеному контексті конче важливим стає розроблення принципів, що забезпечать кожному студенту-практиканту здатність навчатись у творчому режимі, опановувати специфічні форми та методи розвитку власних евристичних можливостей та здібностей своїх учнів, створювати розвивальне середовище в безпосередній практичній роботі в класі та в позаурочний час. Дозволимо собі сформулювати принципові положення організації евристичної діяльності студентів майбутніх музикантів на основі задачного підходу, до яких можна віднести такі:

- *принцип цілісності*, що дозволяє розглядати музично-творчі задачі як навчально-розвивальний комплекс, застосування якого підпорядковано стратегічній мистецько-освітній меті;
- *принцип проблемності*, що передбачає активний розвиток у студентів і учнів уяви, фантазії, музичної пам'яті та художнього мислення через різноманітні форми музично-евристичної теоретичної та практичної роботи;
- *принцип технологічності*, що зумовлює послідовність мисленнєвих дій у формуванні задуму і певну етапність (алгоритм) виконання умов задач для досягнення шуканого результату;
- *принцип інтегративності*, що впливає на здатність застосування міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків для створення комплексу задач з різних видів музичної діяльності учнів;
- *принцип варіативності*, що забезпечує різні творчі форми і види виконання завдань відкритого типу.

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що в освіті XXI століття зростає відповідальність вищої школи за формування особистості вчителя-професіонала, здатного до творчості, спроможного знаходити в роботі з дітьми нові креативні засоби, оригінальні й високопродуктивні форми і способи взаємодії. Доведено, що основна ідея задачного підходу полягає в тому, що всю освітню діяльність суб'єктів доцільно окреслювати та проектувати як систему вирішення

різноманітних задач. Отже, орієнтування майбутніх педагогів-музикантів на використання задачного підходу для практичного розв'язання освітніх проблем виступає одним із найважливіших завдань їхньої мистецько-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень з порушеної проблеми вбачаємо у площині розроблення задач-комплексів у вивченні фахових музичних дисциплін у ЗВО, і тому числі в проведенні виробничих мистецьких практик студентів у закладах загальної середньої освіти.

Література

- Балл Г. А. Теорія навчальних задач: психолого-педагогічний аспект. Київ: Знання, 1990. 183 с.
- Бодрова Т. О. Методична задача як елемент системи фахової підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 78-82.
- Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики з позицій задачного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Кам'янець-Подільський: ПП Зловейко Д.Г., 2015. Вип. 19, ч. I (II-2015). С. 274-278.
- Бойко А. Е. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2010. Вип. 14, кн. 2. 604 с. С. 12 – 18.
- Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
- Коновальчук В. І. Творча особистість у просторі освіти : монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2016. 393 с.
- Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 22 с.
- Матвієнко О. В. Особливості навчання методом конкретних педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Вип. 5 (15). К.: НПУ, 2006. С. 157-162.
- Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Харків: Ранок-НТ, 2004. 152 с.
- Моляко В. А. Психологія рішення школьниками творческих задач. Киев: Знание, 1983. 126 с.
- Педагогічна майстерність: підручник. За ред. І.А.Зязюна. 3-є вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
- Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 1999. 20 с.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Вид. Грамота, 2013. 504 с.
- Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ НАПН України. СВД Черкасов М.П., 2006. 362 с.

Task-based approach in the training of future teachers-musicians to creative work with learners

Ju Ran²

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

The article reveals the peculiarities of the implementation of the problem-based approach in the professional training of future teachers of Art disciplines. The methods of systematization of scientific research, analysis of psychological and pedagogical literature, classification of pedagogical tasks are used for research.

The author proves the leading role of pedagogical tasks in the innovative and creative activity of the teacher, analyses their essential importance for the implementation of pedagogical innovations to provide for the productive education of students. A pedagogical task is defined as a meaningful pedagogical situation aimed at transforming reality, as a means of student activity to achieve certain educational goals.

The scientific position is substantiated: the solution to the pedagogical problem is ensured by the dialectical processes of pedagogical thinking being in a complex interaction of its theoretical and practical types.

² Post-graduate student of the National Pedagogical Dragomanov University

Basing on generalisation of scientific material, the article formulates the requirements for the construction of musical and creative tasks for elementary school students: taking into account the psycho-physiological features of the development of learners; optimality of the ratio between complexity and accessibility of musical material; originality of the form used for material representation; informativeness of the artistic content of the task.

The author formulates the principles of organizing the heuristic activity of students-musicians based on the problem-based approach: integrity, informativeness, technological capability, problemativeness, integrability, variability. Their importance is determined in the context of professional training of students in practical musical and creative work with a schoolchildren team.

Thus, the author proved the responsibility of the higher school for the personality formation of a professional teacher, capable of creativity, able to find new creative means, original and highly productive forms and methods of musical and creative interaction in the process of artistic activity while working with children.

Keywords: *profession-oriented training, pedagogical task, task-based approach, heuristic learning, musical and creative tasks.*

References

- Ball, H.A. (1990). *Teoriya navchalnykh zadach: psikhologo-pedahohichnyy aspekt [Theory of educational tasks: psychological and pedagogical aspect]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Bodrova, T.O. (2015). *Metodychna zadacha yak element systemy fakhovoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky [Methodical task as an element of the system of professional training of future music teachers]*. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Seriya 14. Teoriya ta metodyka mystetskoyi osvity: Zbirnyk naukovykh prats. – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 14. Theory and methodology of art education: Collection of scientific papers.* Issue 18 (23), pp. 78-82. Kyiv. NPU imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
- Bodrova, T.O. (2015). *Metodychna pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzyky z pozytsiy zadachnoho pidkhodu [Methodical training of future music teachers from a problem-based approach]*. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka: zb. nauk. prats Kamyanets-Podilskoho derzhavnoho universytetu – Pedagogical education: theory and practice: coll. of science works of Kamianets-Podilskyi State University.* Kamyanets-Podilskyy: PP Zlovevko D.H., Vols. 19, Issue. I (II-2015). pp. 274-278 [in Ukrainian].
- Boyko, A.E. (2010). *Suchasni pidkhody do rozumynnya fenomenu samovyrazhennya osobystosti [Modern approaches to understanding the phenomenon of personality self-expression]*. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivskoyi molodi: zb. nauk. prats – Theoretical and methodological problems of raising children and school youth: coll. of science works.* Kamyanets-Podilskyy: Vydavets Zvoleyko D. H. Vols. 14, Issue 2. pp. 12-18 [in Ukrainian].
- Dychkivska, I.M. (2004). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademydav, 2004 [in Ukrainian].
- Konovalchuk, V.I. (2016). *Tvorcha osobystist u prostori osvity [Creative personality in the space of education]*. Uman: FOP Zhovtyy O.O. [in Ukrainian].
- Kravchenko, YU.M. (2006). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do profesiynoho rozvyazuvannya pedahohichnykh zadach [Preparation of future teachers for professional solving of pedagogical problems]*. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Matviienko, O.V. (2006). *Osoblyvosti navchannya metodom konkretnykh pedahohichnykh sytuatsiy u protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv [Peculiarities of teaching by the method of specific pedagogical situations in the process of professional training of future teachers]*. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriya 16. Tvorcha osobystist uchytelya: problemy teorii i praktyky: Zbirnyk naukovykh prats – Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: Collection of scientific works.* Vols. 5 (15). Kyiv: NPU. pp. 157-162 [in Ukrainian].
- Milto, L.O. (2004). *Metodyka rozvyazuvannya pedahohichnykh zadach [Methods of solving pedagogical problems]*. Kharkiv: Ranok-NT [in Ukrainian].
- Molyako, V.A. (1983). *Psikhologiya resheniya shkolnikami tvorcheskikh zadach [Psychology of solving creative problems by schoolchildren]*. Kyiv: Znaniye [in Russian].

Pedahohichna maysternist (2008). [*Pedagogical skill*]. Ed. I.A.Zyazyun, L.V.Kramushchenko. I.F.Kryvonos etc.] Kyiv: SPD Bohdanova A.M. [in Ukrainian].

Polyakova, O.M. (1999). Formuvannya tvorchoyi aktyvnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi rozvyazannya pedahohichnykh zadach [Formation of creative activity of future teachers in the process of solving pedagogical problems]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: Kharkiv State Pedagogical University named after H. S. Skovoroda [in Ukrainian].

Savchenko, O.YA. (2013). *Dydaktyka pochatkovoyi osvity* [*Didactics of primary education*]. Kyiv: Vyd. Hramota [in Ukrainian].

Yamnytsky, V.M. (2006). *Rozvytok zhyttyetvorchoyi aktyvnosti osobystosti: teoriya ta eksperyment* [*Development of the life-creating activity of the individual: theory and experiment*]. Odesa: PNTS NAPN Ukrayiny. SVD Cherkasov [in Ukrainian].

Accepted: June 20, 2022



Підписано до друку 26.03.2021. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Agial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 6,9.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 e-mail – 7431393@gmail.com